

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**CLAUDEMIR OSMAR DA SILVA**

**SERVIÇO SOCIAL E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO:  
O DEBATE ACERCA DA EDUCAÇÃO**

**FLORIANÓPOLIS**

**2011**

**CLAUDEMIR OSMAR DA SILVA**

**SERVIÇO SOCIAL E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO:  
O DEBATE ACERCA DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Profº. Dr. Ricardo Lara

**FLORIANÓPOLIS**

**2011**

**CLAUDEMIR OSMAR DA SILVA**

**SERVIÇO SOCIAL E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO:  
O DEBATE ACERCA DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, do Departamento de Serviço Social, do Centro Sócio-Econômico, da Universidade Federal de Santa Catarina.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>o</sup>. Dr. Ricardo Lara

Professor do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina  
Orientador



Prof.<sup>o</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Eliete Cibele Cipriano Vaz

Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina  
Primeira Examinadora



Alberth Alves Rodrigues

Assistente Social - Mestrando em Serviço Social  
Segundo Examinador

**FLORIANÓPOLIS**

**2011**

Dedico esta pesquisa àqueles que ao longo do dia vendem sua força de trabalho a fim de garantir sua sobrevivência. Suas ações, na maioria das vezes mecanizadas, não permitem potencializar as atividades humanas. O pouco tempo livre que lhes restam durante o dia é, para que possa de alguma forma, alimentarem-se. Alimentação essa que se assemelha à sua condição de assalariado, mínima, para não dizer precária. Assim, esses os quais me refiro, vivem, ou melhor, sobrevivem sendo explorados diariamente dez, doze, quinze, vinte horas em atividades alienantes. Esses compõem a sociedade do capital, do consumismo, da mercadoria, mas não do humano. Sociedade esta que vende a ideia de que somente com essa forma de “trabalho” e que por meio da “educação”, se alcançará melhores condições sociais e econômicas para todos. Porém, essa educação proclamada ainda não permite a esses a quem me refiro descortinarem seus olhares para verem e repararem as contradições históricas da realidade social. Para construirmos condições necessárias de superação radical das contradições inerentes a sociabilidade vigente, e assim buscar a libertação daqueles a quem dedico este estudo, a classe trabalhadora, visando à emancipação humana.

*“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”  
(José Saramago)*

## AGRADECIMENTOS

A trajetória acadêmica permitiu-me acrescentar muitos colegas, grandes amigos e infinitos momentos memoráveis que envolvem emoção, aprendizado e indignação crítica.

Durante essa vivência inquietante, pude contar com o apoio imensurável de amigos e principalmente da família.

À pessoa mais sincera, que me ensinou a humildade, que expressa suas qualidades em gestos simples sem muitas palavras mais sempre sábias. Pessoa essa que me consome intensamente com o mais pleno amor. MÃE, OBRIGADO POR TUDO, AMO VOCÊ!!

Agradeço àquele com quem aprendi e aprendo a cada dia a virtude da paciência. Com quem aprendo a valorizar o diálogo nas relações, a respeitar a vida, motivando-me consciente e inconscientemente a buscar novos conhecimentos, a tocar violão e a compreender a importância das decisões políticas em nossas vidas. PAI, OBRIGADO POR TUDO, AMO VOCÊ!!

Agradeço imensamente àqueles por quem guardo completo amor, meus irmãos.

Ao irmão João Paulo com quem dividi minha adolescência permeada de momentos musicais ainda latentes em minha memória. Pessoa que admiro e me espelho pela sua tranquilidade, desapego material e por ser este músico encantador. Admiro-lhe ainda por ser este professor preocupado não apenas com os ensinamentos, mas sim com o aprendizado dos educandos pautado nas relações sociais. Agradeço por nossas longas conversas e por nossas canções. Parabenizo e desejo-lhe muita felicidade nesta nova etapa de sua vida, agora pai da linda Maria Clara, que juntamente com sua esposa Bianca a recebem com sublime amor. Obrigado João, amo você e sua família.

Agradeço ao cara que só não abre a porta para uma convivência mais humana porque esta depende de todos nós. Seu jeito bruto esconde o ser solidário que sua família conhece. Meu irmão Cleyton, amo você e agradeço todo seu apoio e sua confiança. Agradeço também a Carol, sua namorada pelos questionamentos durante o primeiro ano do curso de pedagogia.

À irmã Claudia por seu carinho e confiança. Por nossas conversas inquietantes, por sua motivação agora acadêmica da Universidade Federal de Santa Catarina. Futura pedagoga que carrega em seu olhar a criticidade em relação à sociedade burguesa. Mana, amo você e obrigado por tudo, coragem, estarei sempre ao seu lado. Agradeço ao amigo-cunhado Guilherme lembrando que viajaremos muito ainda. Obrigado, amo vocês.

À alegre e juvenil que nos inspira diariamente Mayure. Cedente pelo saber, sempre nos questionando sobre diversos assuntos pressupondo que soubéssemos de tudo, mas que nos

motivam ir à busca de respostas. Menina linda que sempre está buscando novas leituras para expandir seus conhecimentos. É, e vai ter que se dedicar e muito, pois escolheu no futuro ser médica. Já está ciente do desafio que se propõem vivendo nesta sociedade da competitividade. Coragem, pois conheço seus desejos e suas motivações para com o ser humano. Maninha, obrigado, pois seus questionamentos foram combustíveis na jornada acadêmica. Não poderia deixar de agradecer por sua voz doce cantando canções emocionantes. Te amo maninha.

Família, obrigado por proporcionar a mim e a minha esposa Schaianny, deliciosos almoços e cafés pautados sempre por discussões valiosas e fundamentais para a construção da consciência que reconheça a importância de nossas ações sociais na produção da riqueza material e espiritual para a humanidade. Agradecemos também, por compreenderem nossa ausência, principalmente nesses últimos meses. Amamos vocês.

À minha amada esposa, por construirmos a cada dia nossa relação permeada de muito amor e companheirismo. Schaianny Lima Rios, sua alegria, seus sonhos, seu carinho e sorriso espontâneo alimentam de felicidade meus dias. Juntos, iniciamos no mundo acadêmico e juntos dividimos inquietações, aflições, alegrias, tristezas, aventuras, viagens e amizades. Superamos os diversos obstáculos encontrando no outro a motivação para continuar. Nesse percurso, resolvemos ficar ainda mais juntinhos, então casamos. Momento de imensa alegria e felicidade pelo qual nos comprometemos a fazer o outro feliz para todo e sempre. Por mais que eu queira, não conseguirei traduzir e materializar meu sentimento por essa menina, mulher amada. Apaixonei-me por seus sonhos, e me permitir vivê-los. É bom sentir que com o passar dos anos nosso amor aumenta e se fortalece nos gestos, sentimentos e na construção amorosa de nossos planos sob o céu de Santo Amaro. Obrigado minha linda morena por me completar e por me fazer tão feliz. Amo-te para todo sempre.

À minha segunda família, Mery, Júnior, Juliana e Gabriel, por me acolher de maneira carinhosa fazendo-me sentir verdadeiramente filho e irmão. Mery, obrigada por sua confiança e demasiadas preocupações. Mulher corajosa e resiliente que com sua arte encanta a todos. Amo você “*sogrona*” linda.

Ao “sogrão” camarada com que aprendo muito. Pessoa repleta de coragem, sempre disposto em viver a vida com muita alegria. Meu auxiliar nos trabalhos de marcenaria e que joga um bolão quando assa àquela tainha recheada na brasa. Júnior, obrigado por nos proporcionar longas gargalhadas e dias descontraídos. Ah! Não podemos esquecer-nos de agradecer a grande contribuição cedendo por diversas vezes a ultra mega internet. Amo você.

À pessoa mais indecisa que conheço. À melhor estilista, esteticista, maquiadora, cozinheira, motorista (nem tanto) e carinhosa cunhada. Jú, obrigado por suas lasanhas deliciosas e por nossas discussões sempre intensas, mas, sobretudo respeitadas. Amo você.

Ao jovem Gabriel que com seu jeito moleque nos diverte e nos encanta com seu futebol de gente grande. Conheci criança e hoje adolescente. Obrigado por tentar fazer com que eu aprendesse jogar vídeo game. Cunhado “lindão”, amo você.

Compondo o rol de agradecimentos especiais, agradeço ainda a pessoas que fizeram e fazem parte do nosso cotidiano.

Ao irmão, camarada, companheiro fiel e extremamente fundamental nesse processo. Mauri, muito obrigado por confiar e acima de tudo compreender-me durante o percurso acadêmico. Você foi essencial não apenas na compreensão, mas, principalmente em nossas discussões sobre política, sociedade, educação, família, profissão e tantos outros assuntos que perpassam nosso cotidiano profissional. Amigo, obrigado de coração a você e sua família linda e carinhosa – Sandra, Éric e Érica. Amo vocês.

Ao meu grande amigo Edemilson Gomes por nossas conversas reflexivas sempre ao som de lindas canções. Pessoa especial por que guardo sincero carinho e respeito.

À encantadora Giulia e sua adorável mãe e seu carinhoso pai, Regina e Flávio. Agradeço por me proporcionarem momentos incansáveis e divertidos. Amo vocês.

Agradeço os cafés deliciosos e divertidos que o lindo casal, Joe e Luciana, nos proporcionam regados com as aventuras do Eduardo e a linda Isabela.

Ao casal que conquistou nossa admiração e carinho. Edson e Geysa, agradecemos a compreensão pela quase ausência nos momentos que eu a Schan nos reservamos para a construção de nossas pesquisas acadêmicas. Amamos vocês.

Ao literalmente grande amigo Steffano e sua companheira Daniela. Agradecemos pelo o carinho e a oportunidade de nos proporcionar conhecer tanta coisa nova e gostosa que esse mestre de culinária nos apresenta sempre de maneira muito especial. Admiro a Dani por sua sensibilidade diante às injustiças sociais e, sincera quando se posiciona além de expressar sua alegria também por lágrimas. Amigos, nossos sonhos estão se realizando. “Estrela” nos espera, e o mundo também, rrsrrs. Nossas viagens só estão começando. Amamos vocês.

Aos amigos que já concluíram a graduação, mas nos acompanharam grande parte da trajetória acadêmica: Samille, Simone, Córrea, Juliana Pissuto, Patrícia Caetano, Katchusia, Aline, Helena, Karina, Silvia, Sandra, Jaqueline, Robson, Ana, Aline, Tamires e Arnaldo. Agradecemos o carinho e a amizade.

Às professoras e professores do Departamento de Serviço Social, em especial:

À professora Maria Manoela por sua maneira única de tratar os acadêmicos e por sua amizade celebrada nos deliciosos almoços e jantares com conversas e histórias curiosas e interessantíssimas narradas conjuntamente com Rafael.

À professora Tânia Krüger por sua amizade carinhosa e pelas caronas após as intensas exposições realizadas na disciplina de Serviço Social e Seguridade: saúde.

À professora Maria Teresa por suas importantíssimas orientações e observações durante o primeiro estágio supervisionado.

À professora Keli Regina Dal Prá, por suas contribuições motivadoras durante a disciplina de projeto de TCC em relação a nossa pesquisa. Vamos cultivar cada vez mais nossa amizade. Ah! As dicas do Edson, seu esposo, foram matematicamente consideráveis, rrsrrs.

À professora que iniciou na UFSC, no mesmo ano que ingressamos no curso, ministrando a disciplina de Serviço Social e Realidade Social. Agradeço a você Professora Eliete Cibele Cipriano Vaz pelo carinho não apenas comigo e com a Schaianny, mas com todos os graduandos. Sempre distribuindo sorrisos e palavras acalentadoras que nos motivaram a seguir. Agradeço principalmente por me proporcionar momentos de determinantes aprendizados durante nossa experiência enquanto monitor da disciplina de Processos de Trabalho no Serviço Social: Famílias e Segmentos Sociais Vulneráveis. Como se não bastasse, essa pessoa tão especial e marcante para nós durante a graduação, prontamente aceitou o convite para apreciação de nosso estudo. Muito obrigado professora Eliete.

Ao orientador, Professor Ricardo Lara pela oportunidade e por compreender minhas necessidades. Por proporcionar orientações que foram essenciais para a construção deste estudo. Sempre de maneira livre pude expor meus posicionamentos, e de forma muito cuidadosa você soube esclarecer e sugerir outras percepções. Obrigado pelo incentivo e por contribuir na produção de um saber preocupado teórico e politicamente com a classe trabalhadora. Agradeço também por estimular-me a participar do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Gênero (NETEG), com discussões que nutriram nosso estudo.

Dessa forma, agradeço a todos os participantes do NETEG, particularmente ao Davi, Dani Perez, Aline, Cidão, Alberth, Gyo, Jonaz, Rodrigo, Leandro, Marina.

Aos mestrandos Alberth e Cidão, que no percurso final de nossa maratona universitária tivemos a feliz oportunidade de conhecê-los, e em pouco tempo com simplicidade e simpatia conquistaram nossa amizade. Em especial, destaco e reforço nosso agradecimento a esse mineiro de fala mansa pelas importantes e fundamentais sugestões e pelo companheirismo nesse curto caminho que nos encontramos. Sobre tudo, agradeço por aceitar para a apreciação de nosso estudo. Alberth, obrigado de coração. Vamos fortalecer nossa amizade com futuro momentos de descontração e alegria.

À professora Patrícia Shemes e seu esposo Taibar pela amizade.



Às professoras Mirela, Dil, Rita e Darlene pelo carinho e pelas conversas sempre tão importantes para nossa formação profissional.

À assistente social Ana Paula da Divisão do Serviço Social – Atenção ao Servidor (DiSS/UFSC) supervisora do campo de estágio II, pela confiança depositada e pelo afago com os estagiários - Daniela Pereira, Hilda, Caroline e Bruno - os quais também agradeço pelo apoio e pelos momentos de discussões e descontração.

Aos colegas formandos, Janesca, Caroline, Sheyla, Marjore, Danielle, Greyce, Andresa, Suzana, Angelita, Marina, Binca, Karina, Natali, nossos sinceros agradecimentos pelos momentos que dividimos as obrigações da comissão de formatura e nossas angustias, dúvidas e alegrias.

E acima de tudo, à essa força misteriosa que me impulsiona incessantemente em compreender e lutar por uma sociedade plenamente emancipada e humana.

Além do Mito...

Nossa luta é pela educação mais humana possível:  
aquela que torne crível dentro de cada indivíduo  
o poder que existe na sua mão  
Essa consciência, ainda que digam que não,  
é o instrumento para escrevermos nossa história  
Lutamos não por sermos diferentes dos demais.  
Pelo contrário, nos sentimos tão iguais  
que sentimos doer forte a dor do mundo.  
A única diferença é não acreditarmos no mito  
de que não podemos ir além do que somos hoje  
É por isso que vem do fundo um grito forte,  
firme e esperançoso:  
revolução!

(Rafael João, Grupo "Além do Mito...")

“O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém, desviamos-nos dele.  
A cobiça envenenou a alma dos homens, levantou no mundo as maravilhas do ódio e  
tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios.  
Criamos a época da produção veloz, mas nos sentimos enclausurados dentro dela.  
A máquina, que produz em grande escala, tem provocado a escassez.  
Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis.  
Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.  
Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que inteligência,  
precisamos de afeição e doçura!  
Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo estará perdido”

(Charles Chaplin, O Último discurso, do filme O Grande Ditador)

## RESUMO

SILVA, Claudemir Osmar. **Serviço Social e Produção de Conhecimento**: o debate acerca da educação. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

O presente estudo teve como objetivo analisar a produção teórica do Serviço Social no âmbito da educação. A educação, temática ampla e complexa que pressupõe opções teóricas e políticas acerca de aspectos a serem abordados num estudo científico, principalmente em razão de os estudos sobre o tema terem as mais variadas abordagens. Nesse sentido, nossa pesquisa objetivou desvendar a compreensão desses profissionais em relação ao tema e suas intervenções nos espaços sócio-ocupacionais da educação, a partir da análise dos artigos apresentados nos principais eventos político-científicos da profissão: XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e no XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), realizados em 2010. A concepção de educação que perpassa o desenvolvimento deste trabalho, não se limita ao mero assimilação e/ou desenvolvimento de competências e habilidades pelo homem, mas como possibilite de formá-lo integralmente, e desse modo, contribuir para a construção de uma sociabilidade plenamente emancipada. De caráter bibliográfico, nossa pesquisa utiliza-se da técnica de análise temática e apoia-se no pressuposto de que a produção de conhecimento torna-se relevante quando se tem como meta a busca por explicações das contradições da realidade social. Foram analisados 16 artigos e os resultados apresentam dois eixos temáticos: a) neoliberalismo e educação no Brasil e; b) a inserção do Serviço Social no campo educacional. Contudo, a pesquisa evidencia as diferentes abordagens sobre educação no Serviço Social as quais contribuem para os avanços teóricos que alimentam a intervenção profissional comprometida com a ampliação dos direitos sociais da classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** Serviço Social; produção de conhecimento; educação; emancipação humana.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Eixos temáticos abordados na produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social: livros e coletâneas (2001 – 2003).....	60
<b>Quadro 2</b> - Eixos temáticos abordados na produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social: capítulos de livros (2001 – 2003) .....	61
<b>Quadro 3</b> - Eixos temáticos abordados na produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social: artigos publicados em periódicos (2001 – 2003).....	62
<b>Quadro 4</b> - Eixos temáticos abordados na produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social: trabalhos completos publicados em anais (2001 – 2003) .....	64
<b>Quadro 5</b> - Eixos temáticos abordados no conjunto da produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social: livros e coletâneas; capítulos de livros; artigos publicados em periódicos e trabalhos completos publicados em anais (2001 – 2003) .....	65
<b>Quadro 6</b> – Eixo temático – Neoliberalismo e educação no Brasil.....	67
<b>Quadro 7</b> – Eixo temático – A inserção do assistente social no campo educacional.....	75

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS**

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

BM – Banco Mundial

CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição Federal

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

EaD – Ensino a Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social

ENPESS – Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social

FMI – Fundo Monetário Internacional

FMP – Faculdade Municipal de Palhoça

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GTPs - Grupos Temáticos de Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PETROBRAS – Petróleo do Brasil

PNE – Plano Nacional de Educação

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RPE – Rede de Proteção ao Educando

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 EDUCAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
2.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA.....	21
2.2 EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA DO CAPITAL .....	36
2.2.1 Exploração, elemento fundamental do modo capitalista de produção .....	36
2.2.2 Educação – Instrumento de conformação e consenso .....	39
2.2.3 Reflexos no Brasil.....	43
2.2.4 Inferências até aqui apreendidas.....	46
<b>3 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>50</b>
3.1 SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO.....	51
3.1.1 Do surgimento à aproximação com o referencial marxista - Breve histórico ...	51
3.2 O Serviço Social e a Produção de Conhecimento .....	54
3.2.1 A Produção Teórica do Serviço Social no âmbito da educação.....	57
3.2.2 A Produção de Conhecimento do Serviço Social na área da educação na cena contemporânea .....	59
3.3 EIXOS TEMÁTICOS E TENDÊNCIAS DE ESTUDOS SOBRE O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO .....	66
3.3.1 Neoliberalismo e educação no Brasil.....	67
3.3.2 A inserção do assistente social no campo educacional.....	74
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisar a educação, enquanto dimensão da vida social a partir da análise histórico-crítica, exige problematizar a complexidade que envolve essa temática, que é indissociável da totalidade da vida social.

A educação é compreendida neste estudo, como dimensão integrante e indissociável do processo de constituição do humano em ser social, e, portanto, de sua organização social. Nesse sentido, elegemos como pressuposto para o desenvolvimento deste estudo, a compreensão de educação como produção e apropriação contínua da *cultura*. Essa é entendida em seu sentido mais amplo envolvendo conhecimentos, valores, crenças, arte, tecnologia, costumes, reunindo tudo aquilo que o homem produz em contato com a natureza. Essa produção e apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade permitem ao indivíduo particularizado se fundar como membro do *gênero humano*.

Entendemos que a educação compreendida de forma ampla e conectada à totalidade social pode contribuir para formação integral dos homens, no sentido de formar indivíduos comprometidos tanto com a teoria como com a prática, na construção de uma forma de sociabilidade verdadeiramente humana.

Enquanto política pública, a educação apresenta-se como espaço de intervenção do Serviço Social. É importante ressaltar que a intervenção no âmbito da educação precisa ser pensada a partir de pesquisas que evidenciam o exercício profissional do assistente social na educação. Portanto, se torna imprescindível e coerente, investigar, conhecer e compreender para depois, dentro do campo das possibilidades postas pelas determinações sociais, políticas, econômicas, culturais, pensar em práticas profissionais relevantes à sociedade. (LARA, 2008).

A educação compõe as nuances da vida social na qual o trabalho está submetido ao capital. Superar a ordem do capital alienante requer a construção de uma sociabilidade que possibilite a todos uma vida cheia de sentidos. Isto exige necessariamente, direcionar a educação na perspectiva da emancipação humana fundada no ato do trabalho que permita aos homens poderem ser efetivamente livres para desenvolver suas potencialidades de maneira ampla, enquanto sujeitos conscientes e críticos, donos de suas escolhas. (TONET, 2007).

Para tal, a educação deve promover uma intervenção efetiva e continuada no processo de transformação social, articulando as atividades dos indivíduos sociais conscientes do seu protagonismo e promovendo meios para a reflexão crítica desses a respeito das forças sociais que os envolvem.

Diante da lógica capitalista, quem si obrigatoriamente implica mudanças societárias com consequências destrutivas, novas demandas são colocadas à educação. No esforço de enfrentar um conjunto de condições desfavoráveis que conduzem à fragmentação e à fragilização da política educacional, a escola torna-se para muitos autores, espaço importante de intervenção profissional dos assistentes sociais.

No contexto do processo de expansão da sociedade capitalista, a educação tem ocupado lugar estratégico na dinâmica da vida social. No Brasil, enquanto política pública, esta vem sofrendo, principalmente a partir da década de 1990, nítidas alterações na sua forma de organização com profundas reformas legais buscando atender à lógica mercantilista.

Com a Constituição Federal de 1998, pautada em parâmetros de equidade e direitos sociais universais, foram consolidadas conquistas e de certa forma, ampliados os direitos sociais em diferentes campos, como o da educação.

Embora avanços constitucionais tenham ocorrido, por outro lado, mesmo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que muitos autores a consideram um marco no âmbito educacional, é possível visualizar a consagração de uma política pública de educação que incorpora e reproduz a lógica neoliberal.

Fundamentada na perspectiva crítica do materialismo dialético que reconhece a importância da concretude histórica da vida social, nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar as produções teóricas dos assistentes sociais sobre o Serviço Social e educação, a fim de desvendar a compreensão desses profissionais em relação ao tema e suas intervenções nos espaços sócio-ocupacionais da educação. Assim, buscamos evidenciar as principais tendências de estudo do Serviço Social sobre educação na intenção de visualizar possíveis “caminhos” teóricos e políticos que favoreçam e qualifiquem essa articulação no exercício profissional dos assistentes sociais.

Nossa preocupação em torno educação justifica-se, inicialmente, pela inquietude do pesquisador em relação ao tema e, por sua experiência profissional em espaços de educação escolar<sup>1</sup>. Vivência essa que permite a observação e a reflexão sobre diversas questões contraditórias e conflituosas que perpassam o espaço escolar. Também se justifica pela escassa produção teórica e a tímida produção de projetos de pesquisa que referenciam o tema em questão.

---

<sup>1</sup> O acadêmico é Policial Militar desde 2006 e atua como instrutor do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) nas escolas públicas do município de Palhoça. Motivado por essa experiência educacional, em 2010, cursou o primeiro ano do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP).



A pesquisa sobre a temática educação ganha especial significado por tratar-se de um estudo voltado para uma das dimensões da vida social que assume hoje, as exigências do modo de produção capitalista em termos de adequação, focalização, privatização, tornando-se mais uma mercadoria.

Para responder a tais indagações foram pesquisados artigos apresentados no XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (XII CBAS) e no XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (XII ENPESS), realizados em 2010.

Um dos maiores encontros de natureza político-científica da categoria profissional do Serviço Social, o CBAS vem registrando o debate teórico do Serviço Social na promoção e divulgação da produção científica e técnica da categoria profissional com apresentações de trabalhos, debates, atividades culturais, manifestações públicas e comunicações dos profissionais e estudantes, além de lançamento de livros, já que possibilita, como espaço importante para a profissão a socialização de conhecimento e da produção científica da mesma.

Realizado a cada três anos, o CBAS é promovido pelas entidades nacionais: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO).

A primeira edição desse evento aconteceu no ano de 1974. Em 2010, nos meses de julho e agosto realizou-se em Brasília o XIII CBAS cujo tema central foi: *“Lutas Sociais e Exercício Profissional no Contexto da Crise do Capital: mediações e a consolidação do Projeto Ético Político Profissional”*.

O Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) organizado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) constitui-se num importante evento que evidencia o adensamento da produção intelectual, o debate e a interlocução acadêmica do Serviço Social. Contribui para o fortalecimento do compromisso político e para a articulação de forças na direção do projeto ético-político da profissão.

A cada dois anos, a partir do tema central definido para ano cada do evento, é realizado o ENPESS. Organizados por eixos temáticos, os trabalhos são apresentados nas modalidades de comunicação oral, pôsteres, mesas coordenadas e oficinas de projetos de tese, dissertação e iniciação científica, pelos quais são abordados os desdobramentos dos temas.

Em dezembro de 2010, realizou-se na cidade do Rio de Janeiro o XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (XI ENPESS) tendo como tema central “Crise do Capital e Produção do Conhecimento na Realidade Brasileira: pesquisa para quê, para

quem e como?”. Nesse encontro desencadeou-se a estrutura dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs), na perspectiva de fortalecer a pesquisa na área de Serviço Social, na pós-graduação e na graduação.

Há mais de 30 anos o CBAS e o ENPESS configuram-se como espaços de discussão da categoria profissional do Serviço Social. Portanto, consideramos que esses encontros constituem-se fontes relevantes de pesquisa.

Selecionamos esses eventos pela impossibilidade de analisarmos toda a produção teórica disponível sobre o Serviço Social na educação, tendo em vista o limitado cronograma acadêmico para o desenvolvimento desta pesquisa. Definimos como recorte histórico o ano de 2010, objetivando proporcionar aos profissionais de Serviço Social e áreas afins, as últimas informações sobre o Serviço Social na educação e suas implicações à vida social.

Pressupomos que ao analisarmos os trabalhos apresentados nos eventos, dentro do eixo temático da educação, teremos um quadro substancial das investigações teóricas dos assistentes sociais sobre o Serviço Social no campo educacional, desencadeando as mais diversificadas tendências de estudos, que poderão contribuir para os avanços na produção de conhecimento da profissão.

Assim, a maturação dessa temática para o Serviço Social torna-se fundamental nas elaborações e execuções de políticas, programas e projetos sociais conectados com a realidade social. Portanto, diante de uma crescente produção teórica dos assistentes sociais, torna-se relevante uma análise sistematizada sobre a produção do conhecimento sobre o Serviço Social na educação.

A pesquisa em tela, de caráter bibliográfico<sup>2</sup> e qualitativa, iniciou-se primeiramente pela revisão bibliográfica, marco inicial de uma pesquisa científica e indispensável para promover e aproximar o objeto de estudo e os autores que já dele tratam.

Contudo, ao buscarmos fundamentação nas discussões ocorridas sobre o tema, esta pesquisa também se apresenta como de caráter exploratório, ao abranger um universo de significados e interpretações que daqueles decorrem.

---

<sup>2</sup> “Pesquisa bibliográfica é o conjunto dos livros e artigos escritos sobre determinado assunto, por autores conhecidos e identificados ou anônimos, pertencentes a correntes de pensamento diversas entre si, ao longo da evolução da humanidade. A pesquisa bibliográfica consiste no exame desse material, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa científica.” (RUIZ, 1996 apud LARA, 2008, p. 16).

Ressaltamos que ao longo do processo exploratório, empregam-se também dados quantitativos pontuais para enfatizar o tema pesquisado no conjunto da produção de conhecimento do Serviço Social.

Inicialmente selecionamos a partir do eixo temático “*educação*” de cada evento, os artigos que apresentavam em seus títulos as palavras-chave: “educar”, “educação”, “educacional” e “escola”. Dessa forma, estabelecemos o panorama quantitativo com 25 artigos que abordavam a temática de forma generalizada, dos quais, após leitura dos resumos, evidenciamos 16 trabalhos que abordam o debate sobre Serviço Social na educação.

Somente após a leitura integral de cada artigo foi possível estabelecer, por meio de análise temática, os eixos de análises dos trabalhos selecionados, com vistas a facilitar a exposição do conteúdo. A elaboração dos eixos temáticos respeitou ao objeto e aos objetivos de estudo de cada artigo. Assim, os eixos temáticos elaborados foram os seguintes: 1) *neoliberalismo e educação no Brasil*, e 2) *a inserção dos assistentes sociais no campo educacional*.

O primeiro eixo temático concentra os artigos que promovem o debate do Serviço Social na educação, discussões sobre os reflexos da ofensiva neoliberal na concepção e elaboração das políticas educacionais. O segundo eixo aglutina número maior de artigos que engendram discussões em torno da inserção do Serviço Social no âmbito da educação.

Em cada eixo temático analisamos as particularidades de cada trabalho e expusemos os objetivos e as principais considerações dos autores sobre os assuntos investigados. Nesse sentido, consideramos que a elaboração dos eixos temáticos foi essencial para melhor sistematização, organização e clareza na exposição do conteúdo dos artigos pesquisados.

Na tentativa de facilitar a organização e exposição desta pesquisa, estruturamo-la em quatro seções. A segunda seção objetiva aprofundar e compreender a concepção de educação por meio da contextualização histórica articulada com a ideia de formação humana, e o significado que assume sob a ordem imperativa do capital.

Na terceira seção apresentamos breve resgate do legado histórico do Serviço Social evidenciando a importância da produção de conhecimento e seus reflexos na contemporaneidade. Em seguida, a produção de conhecimento do Serviço Social no âmbito da educação é destacada em trabalhos que datam da década de 1930 e em pesquisas que apresentam a relevância do tema educação para o Serviço Social nos anos 2000.

Ainda na terceira seção, após sucinta apresentação histórica da pesquisa e da produção de conhecimento do Serviço Social na educação, debruçamo-nos na análise dos artigos selecionados para este estudo. Divididos pelos eixos temáticos elaborados, buscamos

destacar as principais preocupações dos assistentes sociais sobre o tema educação e suas intervenções no contexto dos espaços sócio-ocupacionais da educação.

Nas considerações finais retomamos os pressupostos teóricos e destacamos, a partir da análise dos artigos, as discussões relevantes da produção teórica do Serviço Social no âmbito da educação.

Portanto, não nos propomos nesta pesquisa a refletir ingenuamente apenas para cumprir requisito da formação acadêmica. Mas, contribuir na produção de conhecimento que nos potencializem a compreender as contradições da vida social, engendrada na destrutiva e desumana sociabilidade do capital.

## 2 EDUCAÇÃO

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte: ninguém passa dez horas sem nada aprender. (PARACELSO, apud MÉSZÁROS, 2008)

Nesta primeira seção, apresentaremos elementos teóricos que permitirão clarear a compreensão acerca do tema “educação”. Para tal, acreditamos ser necessário, preliminarmente, considerar os usos comuns do mesmo com vistas a diferenciá-los do significado que buscaremos apresentar.

Em geral, nota-se que, segundo o senso comum, “educação”, pode estar associada tanto ao campo dos valores e das condutas - para referenciar uma formação moral na prática de bons costumes - como também ao ensino – difusão de conhecimentos e informações. Nesse contexto, atribui-se respectivamente à família e à escola, a responsabilidade em efetivar tal “educação”. (PARO, 2010).

Contudo, esta concepção de educação tão marcante na sociedade, não é exclusiva das falas do senso comum. Não é difícil encontrá-la em discursos acadêmicos e de autores reconhecidos na área educacional, bem como em muitas propostas de políticas públicas de educação.

Para delimitar esse termo de forma científica, partiremos de um conceito mais amplo:

[...] a educação consiste na apropriação da cultura. Esta também entendida de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciências, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. (PARO, 2010, p. 23).

Corroborando com essa perspectiva e partindo dos fundamentos onto-metodológicos elaborados por Marx, Tonet (2007, p. 75) afirma que:

[...] o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano.

Diante das reflexões dos autores buscamos evidenciar que a concepção de educação que nos apropriamos para o desenvolvimento deste trabalho não se limita ao mero

assimilamento e/ou desenvolvimento de competências e habilidades pelo homem. Mas sim, que possibilite formá-lo integralmente, e desse modo, contribuir para a construção de uma sociabilidade plenamente emancipada.

Mas o que significa formação integral do homem? Para compreender este questionamento faz-se necessário aprofundar o entendimento quanto à formação humana, para, em seguida, vislumbrarmos uma possível articulação com a educação.

## 2.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Partiremos, nesse estudo, da perspectiva ontológica marxiana para a compreensão da constituição do ser social e suas múltiplas relações com o mundo. Nesta “o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico” (LUKÁCS, 1969, p. 3). Apresentaremos assim, breve resgate histórico das diferentes formas de sociabilidade ao longo da trajetória humana, com o intuito de que esse resgate nos auxilie na compreensão dos caminhos que a ideia da formação humana percorreu, bem como a própria ideia de educação engendrada nessa totalidade.

Entretanto, o processo histórico é algo complexo e variado. Para não submergirmos em meio a essa complexidade de aspectos, demarcaremos - como fio condutor de compreensão do processo histórico - as determinações fundamentais que balizam o processo de tornar-se homem pelo homem e seu processo de reprodução. Entendemos que este é o caminho mais adequado para compreender todo e qualquer fenômeno social. (TONET, 2007).

Na perspectiva marxiana, esse fio condutor tem como ponto partida o ato fundante do ser social, o ato do trabalho.

Pois primeiramente vem o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade da manutenção da existência física (MARX, 2001, p. 116).

Desse modo, compreendemos a partir de Marx, o trabalho como dimensão constante e infindável da vida humana; elemento que funda a humanidade e que pelo qual este transforma a natureza para satisfazer suas necessidades.

Nesse sentido, Marx (2002, p. 11) assim reafirma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – pernas e braços, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza eterna e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Deste modo, o trabalho se constitui como mediação imprescindível do homem com a natureza; elementar para manter sua existência por meio da apropriação dos recursos necessários à produção e reprodução de sua vida.

Marx e Engels (2009) reforçam a centralidade e a essencialidade que o trabalho adquire na produção do humano em a “*A Ideologia Alemã*”:

[...] temos de começar por constatar que o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem “fazer história”. Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizada dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos. (MARX E ENGELS, 2009, p. 40).

Para Tonet (2007, p. 58), a apreensão do processo de desenvolvimento histórico humano a partir do trabalho permite-nos compreender que o homem se constitui como um ser “histórico, ativo, social, universal, consciente e livre”. Porém, ressaltamos que o trabalho não é tudo.

Ele é apenas o fundamento. A partir dele, e como exigência da complexificação do ser social que dele decorre, surgem inúmeras outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma natureza e uma função própria na reprodução do ser social [...] como fundamento, o trabalho, vai se pondo sob a forma de um complexo de complexos, ou seja, de um conjunto de dimensões que interagem entre si e com a dimensão fundante. Ao longo desse processo, o ser social se torna cada vez mais heterogêneo, diversificado e multifacetado, mas, ao mesmo tempo, também, mais unitário (TONET, 2007, p. 58, 59).

Deste modo, queremos deixar claro que compreendemos a categoria trabalho como:

[...] condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, é uma necessidade natural eterna, que tem a função de mediatizar o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, ou seja, a vida dos homens. (MARX, 2002, p. 50).

Partindo da perspectiva marxiana, pela qual a categoria trabalho é considerada “a raiz ontológica do ser social”, verificamos que “assim como a linguagem e o conhecimento, também a educação é, desde o primeiro momento, inseparável dela”. (TONET, 2007, p. 65). Assim, concluímos que:

O trabalho, por sua própria natureza, é uma atividade social, e, por isso, sua efetivação implica sempre, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., comuns ao grupo. Somente através desta apropriação é que o indivíduo pode tornar-se (objetivar-se) efetivamente membro do gênero humano. Esta apropriação/objetivação tem na educação uma das suas mediações fundamentais (TONET, 2007, p. 65).

Compreendemos aqui a formação humana como um processo singular a cada período sócio-histórico. Não temos a pretensão de definir um ideal a ser perseguido, mas sim, apreender os traços gerais dessa processualidade que ao longo da trajetória humana guarda uma identidade. Contudo, a formação humana se processa nas relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros, nas interações sociais que incluem necessariamente as relações produtivas.

Estas interações sociais perpassam pela difusão às novas gerações,

[...] de uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e dos indivíduos uns com os outros que a cada geração é transmitida pela sua predecessora, um massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, por um lado, é de fato modificada pela nova geração. Mas, por outro lado também lhe prescreve as suas próprias condições de vida e lhe dá um determinado desenvolvimento, um caráter especial, mostra, portanto, que as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias (MARX e ENGELS, 2009, p. 58-59).

Isso reforça o que Tonet (2007) já nos sinalizou quando se utiliza dos “*fundamentos onto-metodológicos*” elaborados por Marx, pelo qual nos permite compreender que o indivíduo singular torna-se membro do gênero humano quando, necessariamente, apropria-se do patrimônio material e espiritual acumulado pela humanidade no percurso da história.

Tendo como referência os fundamentos até aqui expostos, apresentaremos em seguida breves recortes históricos que nos permitirão compreender e sustentar uma análise ampliada da formação humana.

Desse modo, iniciaremos a contextualização histórica do homem a partir dos primeiros grupos “*propriamente humanos*”, que surgiram sobre a Terra há aproximadamente



quarenta mil anos, os quais “experimentaram distintos graus de evolução social” e “viveram em estágio prévio ao que genericamente se denomina *civilização*”. (NETTO, 2009, p. 56).

A história do homem propriamente dito cobre um espaço de cerca de quarenta mil anos. Nos primeiros sete oitavos deste período, viveram ele em comunidades selvagens. Seus primeiros instrumentos foram a lança e a armadilha de caça, usadas contra as presas. Com o fogo, aquecia-se e cozinhava seus alimentos. Seus implementos eram feitos de paus e pedras; “lascando” a pederneira fez pontas para suas lanças e instrumentos de preparar a comida, e confeccionou roupas com as peles dos animais que abatia. Os vegetais que comia, colhia-os onde encontrasse. No decurso do tempo, os instrumentos de caça foram aperfeiçoados, o arco e a flecha, a rede de pesca e a canoa e o remo foram inventados. O homem aprendeu a fazer abrigos artificiais para substituir as cavernas e rochas que até então habitavam. Essas comunidades selvagens caçavam em grupos e partilhavam entre si o resultado da caça. (EATON, 1965, p. 13).

Esses grupos humanos viviam num regime social de “*comunidade primitiva*”, onde reinava o nomadismo. Seus abrigos eram rudimentares e a obtenção da alimentação se dava pela coleta de vegetais e da caça eventual. Portanto, as atividades relacionadas ao modo de produção da vida material, eram realizadas de acordo com a capacidade de cada um, porém ao acabo dessas atividades, tudo era de todos, pois todos os membros participavam na construção das condições necessárias para a sobrevivência do grupo. (NETTO, 2009, p. 56).

Para Veronese e Oliveira (2008, p. 15), nesse período que antecede à escrita:

[...] podemos identificar o perfil de uma educação com o fim específico de sobrevivência. Esse perfil revela o exercício de uma *educação assistemática*, isto é, a transmissão de experiências e conhecimentos sem qualquer intencionalidade quanto ao estabelecimento ou surgimento de regras, métodos, técnicas ou planejamento. Caracterizava-se pela espontaneidade em sua transmissão, portanto, uma educação desenvolvida sem prévia organização metodológica, transmitida de modo natural, de acordo com as necessidades apresentadas pelo cotidiano. O objetivo específico era garantir a manutenção da vida. Através da imitação e do condicionamento, as gerações adultas levavam as gerações mais jovens a adaptarem-se à vida da época (VERONESE; OLIVEIRA, 2008, p. 15, grifo dos autores).

Entretanto, não existia ainda, nesta forma de sociabilidade, a ideia de dominação da natureza e de propriedade privada. Nesse “*comunismo primitivo*” as atividades eram realizadas em conjunto, com o grupo na busca unicamente pela satisfação de suas necessidades imediatas para sua existência. “A diferenciação social, que era mínima, se manifestava-se não mais do que pela repartição das atividades entre homens e mulheres”. (NETTO, 2007, p. 56).

Também, o patrimônio social dessas comunidades primitivas, aqui entendido como apropriação da cultura em seu sentido mais amplo - os conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos e outros - estava disponível a todos, e, certamente por uma questão de sobrevivência, todos o acessavam. Porém, decorrente o precário desenvolvimento material e espiritual destas comunidades, limitado era o patrimônio social, o que, conseqüentemente limitava o desenvolvimento dos próprios indivíduos. (TONET, 2007).

No trabalho ou na caça, os homens se comunicavam através de sinais combinados com ruídos, dos quais evoluíram a linguagem falada e os vários meios de comunicação indispensáveis ao trabalho em conjunto. Não havia exploração do homem pelo homem, mas as condições materiais de vida eram precárias e os frutos do trabalho humano mal bastavam para a sobrevivência. (EATON, 1965, p. 14).

Ao passo que o homem foi adquirindo cada vez mais a capacidade de interferir na natureza, caminhava-se concomitantemente para um processo gradual de dissolução dessa comunidade primitiva que perdurara por mais de trinta mil anos. Dois elementos foram particularmente importantes na transformação das relações dessas comunidades com a natureza: “*a domesticação de animais e o surgimento da agricultura*” (NETTO, 2009, p. 56).

No curso do tempo, porém, algumas tribos (a primeira delas, segundo se acredita, habitava a Ásia) desenvolveram novos meios de sobrevivência, que deveriam provocar grandes modificações do modo de vida e nas relações dos homens. Ao invés de matar os animais que caçavam, capturavam-nos e os mantinham vivos. Assim, tinham comida em reserva para quando a desejassem, e dependiam menos da sorte do dia-a-dia na caça. Aprenderam também a cultivar a comida de que eles e os animais presos necessitavam, ao invés de coletá-la ao acaso. (EATON, 1965, p. 14).

Com a intensificação das atividades voltadas ao pastoreio e ao cultivo da terra, essas comunidades deixaram o nomadismo, passando a vincular-se a um determinado “território”. A partir de então, com a descoberta dos metais, essas comunidades primitivas aperfeiçoaram seus instrumentos de trabalho. Com o domínio do tempo começaram a relacionar a semeadura e a colheita com as estações do ano, além da diferenciação no interior dessas comunidades, das tarefas agrícolas com as atividades voltadas para a fabricação de utensílios de cerâmica, rodas, tecidos dentre outros, instaurando o artesanato.

Mas, a principal transformação nessas comunidades primitivas se centra na produção de bens para além de suas necessidades imediatas, para além da sobrevivência do grupo. O resultado da ação do homem sobre a natureza por meio de novas habilidades adquiridas somadas ao aperfeiçoamento dos seus instrumentais para o trabalho, resultou num progresso

no processo de trabalho. O homem se tornou mais produtivo, o que conseqüentemente permitiu que a produção de bens materiais ultrapassassem as necessidades imediatas para a manutenção do grupo. (NETTO, 2009).

Do aumento da produtividade do trabalho e da conseqüente possibilidade de “*acumular os produtos do trabalho*”, resultam dois efeitos. Por um lado, a produção de bens não mais apenas utilizados para o autoconsumo, destinando-se também à troca com outras comunidades. De outro lado, com a possibilidade de acumulação, surge também a alternativa de “*explorar*” o trabalho. Tal fato acarreta uma divisão nessas comunidades primitivas entre aqueles que produzem os bens materiais e aqueles que se apropriam dos bens excedentes. “É nesse momento histórico que as comunidades primitivas entram em dissolução, dando margem para o surgimento do escravismo”. (NETTO, 2009, p.57).

A sociedade escravista, pautada num modo de produção sob uma relação de domínio e sujeição emergiu, sobretudo, pela possibilidade de o homem produzir mais do que consumia, transformando radicalmente as relações sociais e, tornando viável e rentável escravizar e explorar o homem.

Portanto, sob um ponto de vista histórico, verificamos até aqui que nas comunidades primitivas, “a formação dos indivíduos era um processo do qual participava diretamente toda a comunidade”, onde todos podiam e deviam ter acesso ao “patrimônio material e espiritual da comunidade” para sua sobrevivência. (TONET, 2007, p. 75).

Entretanto:

A entrada em cena da sociedade de classes produziu um duplo efeito na história da humanidade. Por um lado, possibilitou um desenvolvimento muito rápido das forças produtivas e também da riqueza espiritual. Por outro lado, a divisão da sociedade em classes excluiu a maioria da população do acesso à riqueza acumulada pela humanidade. (TONET, 2007, p.76).

Manacorda (2010, p. 427) em seus estudos sobre sociedade e educação, verificou, no antigo Egito, uma primeira constante na história da educação; a *separação entre instrução e trabalho*, a discriminação entre instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho (restrito à exploração da força de trabalho para a produção dos bens materiais) para muitos. A definição da instrução “*institucionalizada*” como “*institutio oratória*” estava voltada para a formação do governante, para a arte da palavra, esta entendida como arte de governar. Evidencia-se, portanto, uma exclusão dessa arte a todo o indivíduo da classe dominada.

Estes documentos da Idade Arcaica e do antigo Império nos deram, portanto, informações de grande relevo sobre a educação em suas relações com a sociedade. Se se é cuidadoso, em não ler somente os temas genéricos da obediência e do conformismo; se se está disposto a ir mais fundo para ver o obedecer em seu nexos com o comandar, e o conformismo e o rigor em seu nexos com as relações sociais; se, além disso, se tem o cuidado de não entender a arte de falar como uma arte dos literatos e estetas, mas como a técnica essencial do domínio, então aparece claramente o sentido social desta que é a primeira formação do homem político de que a história nos deixou testemunho inequívoco. (MANACORDA, 2010, p. 30).

Essa separação na formação do homem, pelo qual se constitui num processo de “*inculturação*” logo se “transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como ‘escola’, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica” (MANACORDA, 2010, p. 428).

É no período clássico grego que a ideia de “formação humana” se destaca, expressada pela palavra Paidéia, a qual revelava o ideal de desenvolver no homem, por meio da música e da ginástica, aquilo que era considerado específico da natureza humana: o espírito e a vida política. A música significava as tradições práticas contidas nas poesias, uma literatura em música. Já a ginástica, significava o modo da vida. Contudo, essa formação privilegiava uma minoria, os homens livres (os proprietários, os que eram considerados cidadãos naquele período histórico) definindo o que os homens livres deveriam saber e o que os homens não livres não deveriam saber, permanecendo a discriminação educativa. (MANACORDA, 2010).

[...] a lei diz que um escravo não deve nem fazer ginástica nem ungir-se nas palestras [...]

.....  
É claro que esta educação é possível especialmente aos que têm maiores possibilidades, isto é, aos mais ricos, cujos filhos começam a frequentar os mestres em idade mais nova do que os outros e os deixam mais tarde. (MANACORDA, 2010, p. 63,73).

Além de privilegiar apenas os homens livres, a ideia de formação humana - no período clássico grego - desconsiderava as atividades de transformação da natureza que não fossem condizentes com aquela natureza propriamente humana. (TONET, 2007).

Já podemos perceber no antigo Egito, assim como em toda sociedade dividida em classes, que a educação passa a ser ajustada a fim de atender aos interesses das classes dominantes. Havia neste período, por parte das classes dominantes, a preocupação de formar os diferentes grupos da sociedade no sentido de garantir a exploração e a ordem, fatores que proporcionavam a concretização de seus interesses. Esta será uma característica que se tornará

constante ao longo do processo histórico da formação humana que ainda iremos visualizar, numa relação direta entre educação formal e sociedade.

Assim, nesse processo evolutivo, em Roma encontra-se, uma educação moral, cívica e religiosa com características próprias, “ao passo que a instrução escolar no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega” (MANACORDA, 2010, p. 96). Desse modo:

Esta vitória da escola de tipo grega em Roma representa, afinal, um fator histórico de valor incalculável, mediante o qual a cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do império romano e depois foi transmitida durante milênios à Europa medieval e moderna – e, enfim, à nossa civilização – como premissa e componente indispensável à sua história (MANACORDA, 2010, p. 108).

Essa cultura e escola<sup>3</sup> gregas transplantadas em Roma, considerando críticas e certas resistências, impuseram-se e se difundiram, sendo assumida pelo próprio Estado mais do que na Grécia. Perdurava na educação formal de gramática e de retórica romana, o privilégio às classes dominantes.

Exatamente por causa desta sua característica de ser uma escola das classes dominantes, ela tornou-se de interesse público e conseguiu o apoio direto do poder político, que primeiramente faz concessões particulares, em seguida provê os salários dos mestres e, enfim, assume também a fundação de escolas. Da Grécia, em suma, veio não somente a escola mas também o evergetismo, inicialmente privado e depois de Estado (MANACORDA, 2010, p. 124).

Assim, em Roma, a educação formal das classes dominantes se centrava no seio da família e visava essencialmente o ensino das letras, do direito, do domínio da retórica para o desempenho das atividades políticas. Contudo, mesmo com o desenvolvimento histórico, as mudanças nos costumes, a constituição de novas instituições formais de educação aos jovens, o Estado romano não possibilita o livre acesso das classes dominadas à arte da palavra.

Com a queda do Império Romano e todo o caos resultante desse processo histórico, a Igreja toma frente na viabilização e reordenação da sociedade para a manutenção da vida. “Nessa época, os homens se reproduzem, em sua maioria, nos campos e a explicação dos fenômenos da humanidade era contemplada pela concepção teológica” (LARA, 2008, p. 196).

---

<sup>3</sup> A palavra “escola” originária do grego *scholé* significa “lugar do ócio”, pois naquele contexto, as pessoas iam à escola em seu tempo livre para refletir. (MANACORDA, 2010).

A Idade Média havia partido de níveis elementares. Fez tábula rasa da civilização antiga, da filosofia, da política, da jurisprudência antiga, para começar tudo desde o princípio. Tudo que restou da desaparecida antiguidade foi o cristianismo, assim como alguns povos destruídos obtiveram, despojados de toda sua civilização. Nas épocas primitivas, os eclesiásticos obtiveram o monopólio da cultura que adquiriu um caráter essencialmente teológico. Nas mãos dos eclesiásticos, a política e a jurisprudência se converteram, da mesma forma que as ciências restantes, em simples ramos da teologia e foram tratadas segundo seus princípios [...] Agora bem, esta supremacia da teologia, no âmbito da atividade intelectual, é a consequência necessária da situação preponderante da Igreja, sua síntese mais universal e sanção da dominação feudal. (MARX; ENGLÉS, 2004, p.64).

Portanto, na Idade Média, a apropriação do conhecimento se concentrou nas mãos da Igreja e de poucos nobres, acentuando dessa maneira, o caráter dominante que a educação – *enquanto instrução* - assume nas sociedades de classes pautada na noção de quem se educa para “o dizer e o fazer as coisas da cidade e quem se prepara para o trabalho subordinado” (MANACORDA, 2010, p. 428).

Nisto a cultura (*doutrina*) adquire nova autonomia e prestígio, sem todavia democratizar-se: desce do alto sobre o povo cristão. Surgem novos centros de instrução e de aculturação: paróquias e mosteiros, *grosso modo* controlados pela autoridade papal; finalmente, com a renovação do império, já sagrado, o interesse estatal pela instrução se reafirma e dá lugar às primeiras alternativas de poder entre Estado e Igreja no campo da instrução. (MANACORDA, 2010, p. 429, grifo do autor).

Podemos dizer até aqui, que a educação, compreendida no seu sentido mais amplo para a formação integral do homem, vem sendo perpassada ao longo da história desde o surgimento das sociedades de classes, por um caráter essencialmente elitista voltada unicamente para os interesses das classes dominantes.

Com o desenvolvimento do comércio a partir do século XIV e concomitantemente com o surgimento das cidades, mudanças significativas ocorreram na organização material da sociedade. Se no feudalismo “a vida social era estratificada, as pessoas cresciam, viviam e morriam fazendo as mesmas coisas, pertencendo à classe social em que tinha nascido” com o seu declínio dá-se início a uma nova forma de pensar a dinâmica social vinculada às bases da sociedade. (KONDER, 1981, p. 11).

Nesse processo de mudanças e reorganização social, em que se inscreve a transição do feudalismo para o capitalismo, destaca-se a Revolução Industrial e a Revolução Francesa como marcos desse movimento histórico do Ocidente. Estes dois momentos determinaram novo processo de desenvolvimento social e histórico que reorientou o modo de produção material, deslocando os processos de trabalho de uma esfera a outra: do campo-cidade, do

feudo para o burgo, do ateliê para a indústria, da Igreja para o Estado<sup>4</sup>. E estabelecendo o surgimento de “novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas” (MARX, 1998, p.10).

Durante esse período de ascensão do capitalismo, a educação *escolarizada* passa a ser defendida pela burguesia<sup>5</sup>, com interesses particulares, como um direito de todos os homens. Nota-se aí que, ao passo que a burguesia vai estabelecendo seu poder, cria novas condições para que as classes dominadas se adaptem à sujeição do novo e revolucionário modo de produção burguês.

Assim, a educação formal<sup>6</sup> mais uma vez se constitui como instrumento de dominação e subordinação das classes dominadas, pulverizando os princípios morais para a manutenção da ordem burguesa. Nesse movimento histórico a igreja perde espaço e o Estado passa a ser responsabilizado pela educação formal.

A obrigação do Estado para com a educação surgiu com a Revolução Francesa. Antes desta, a educação era vista como um interesse privado, ou seja, não era considerada direito a ser garantido pelo Poder Público. A tarefa de educar crianças e adolescentes cabia, assim, às famílias sendo, por isso, privilégio de poucos. (VERONESE; OLIVEIRA, 2008, p. 76).

Contudo, por trás do discurso burguês em estabelecer a educação formal como um direito de todos os homens, havia interesses não apenas de cunho moralista, mas principalmente:

[...] se objetivava a fortificar as relações sociais através do preceito de aprimoramento das virtudes do homem-cidadão a ser educado de acordo com os interesses da classe dominante. Assim, pode-se perceber que a função atribuída à escola pública foi mesmo de ‘educar’ o indivíduo às normas burguesas, e não de educar o homem como ser social e emancipado intelectualmente. Dessa maneira, naquele momento histórico, a educação tinha como princípio não formar o homem consciente dotado de conhecimento [...] mas sim formar o indivíduo seguidor da ordem e da moral exigidas para manutenção da estrutura capitalista. (SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009, p. 493-494).

---

<sup>4</sup> Para Marx e Engels (2009, p.111) “a propriedade privada moderna corresponde ao Estado moderno”. Na concepção adotada pelos autores, o Estado “nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa quanto internamente, para garantia mútua da sua propriedade e dos seus interesses”.

<sup>5</sup> Por burguesia entendemos “a classe dos capitalistas modernos, que possuem meios da produção social e empregados assalariados” (MARX; ENGELS, 1998, p. 09).

<sup>6</sup> Entendida neste estudo como educação escolarizada, institucionalizada, sistematizada.

Essa educação institucionalizada, dirigida essencialmente aos proletários<sup>7</sup> não permitia ainda a formação integral dos homens na direção da emancipação humana.

Aqui, faz-se necessário explicitar, mediante o rico arsenal fornecido pela Teoria Social Marxiana (que considera a historicidade e o homem como produtor desta, através de relações estabelecidas com a natureza e entre si) de que se trata essa “emancipação humana”.

Crucial entendermos que a emancipação humana, nesses termos, só é possível se o potencial “emancipatório positivo do tempo livre produtivamente desenvolvido da humanidade” for pensado como central para potencializar o gênero humano, contrário, evidentemente, à acepção deste enquanto mero “*imperativo do tempo do capital*” (MÉSZÁROS, 2007, p. 50). Portanto:

[...] sem um *rompimento consciente* com o modo de controle sociometabólico do capital o *potencial emancipatório positivo* de longo alcance dos intercâmbios reprodutivos globais da humanidade não pode chegar à sua fruição real. Somente o uso criativo do tempo livre pelos indivíduos sociais, em busca dos objetivos livremente escolhidos por eles, pode levar a cabo o tão necessário resultado benéfico. (MÉSZÁROS, 2007, p. 52, grifo do autor).

Assim, a determinação do *tempo livre* enquanto condição necessária para a emancipação humana ao longo da história deve ser uma prática coletiva. Desse modo, é intrínseco ao desenvolvimento progressivo da humanidade e do conhecimento.

Contudo, o capital expropria para si o tesouro de todo o conhecimento humano e, arbitrariamente, atribui legitimidade somente às suas partes passíveis de se explorar lucrativamente – ainda que da maneira mais destrutiva – por seu próprio modo fetichista de reprodução (MÉSZÁROS, 2007, p. 52).

Nas palavras de Marx (2009, p. 71):

Só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou *ser genérico*; só quando o homem reconheceu e organizou as suas *forces propres* [forças próprias] como *forças sociais* e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força *política* – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana. (MARX, 2009, p. 71, grifo do autor).

---

<sup>7</sup> Compreendido como “a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, por não ter meios de produção próprios, são reduzidos a vender a própria força de trabalho para poder viver” (MARX; ENGELS, 1998, p. 09).



Nesse sentido, a emancipação real na perspectiva marxiana, significa a emancipação de toda a humanidade das relações sociais pautadas na produção capitalista e da superação das relações sociais fundamentadas na divisão de classes. Entretanto, a emancipação humana, difere-se da emancipação política que reduz o homem a um “indivíduo *egoísta independente*”, “à condição de *cidadão*”. Portanto, a emancipação humana pressupõe a formação de homens livres, donos de seu tempo, para que possam trabalhar em prol do atendimento de suas necessidades, sem a dominação e exploração de outros homens e para além da cruel e desumana finalidade de acumular riqueza para a reprodução da ordem do capital. (MÉSZÁROS, 2007).

Marx e Engels (2004, p. 68) ao tratarem das “escolas elementares” na instrução dos jovens da classe operária, ressaltam a necessidades de se preservar as crianças e adolescentes dos “efeitos destrutivos” do modo de produção capitalista afirmando que:

[...] a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se *combine este trabalho produtivo com a educação*. Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove e dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica [...] O emprego de crianças e adolescentes de nove e dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústria, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibidos por lei (MARX; ENGELS, 2004, p. 68, grifo do autor).

Contudo, sob uma lógica alienante que imprime valores morais burgueses, essenciais para manutenção e reprodução da sociedade capitalista:

[...] a educação burguesa continuou trilhando seu caminho e executando seu papel de formadora do homem-cidadão capitalista até a contemporaneidade. E nos séculos que se seguiram, após a institucionalização da escola pública, continuou exercendo essa função de educadora desse cidadão ‘moralizado’, ‘virtuoso’, ‘domesticando-o’, ainda nos tempos atuais. Um homem pretensamente livre, individualista e consumidor alienado. (SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009, p.496).

Ao examinarmos o processo histórico, podemos verificar que, com o surgimento das sociedades de classes e conseqüentemente da propriedade privada e da divisão social do trabalho, há profundas transformações no modo de viver em sociedade. Instaure-se algo que nas comunidades primitivas não existia, a exploração e a dominação do homem pelo homem.

Deste modo, também com o surgimento das sociedades de classes, a educação foi, nas palavras de Tonet (2007, p. 80), “seqüestrada”, ou seja, passou a ser dirigida em seu conteúdo e seus métodos, para atender aos interesses das classes dominantes.

Assim, com a entrada em cena do capitalismo, a ideia da formação humana sofre uma inversão e o trabalho passa a ser privilegiado como atividade principal em detrimento a formação cultural. Este, porém, não era compreendido como “atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias” para contribuir com a acumulação da riqueza material do capital. (TONET, 2007, p. 74).

Ainda de acordo com Tonet (2007, p. 74):

Coube a Marx, e a outros pensadores que desenvolveram suas idéias, lançar os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de formação humana. E o fundamento desta concepção radicalmente nova encontra-se exatamente na apreensão da correta articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade no ser social.

Segundo Tonet (2007, p. 74), Marx constata que o ser social não se define pela espiritualidade, mas sim pela práxis. Partindo do entendimento que o trabalho é “o ato ontológico-primário do ser social”, a práxis a qual Marx se refere, nada mais é do que uma síntese de espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade, da consciência e realidade, dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. Assim, a práxis humana é essa atividade mediadora que faz da determinação recíproca destes dois momentos, originar toda a realidade social.

É a descoberta de que há uma determinação recíproca na relação entre espírito e matéria, constituintes do ser social, que permite compreender as formas concretas desta relação ao longo da história. Assim, em tempos remotos, a produção da riqueza material era realizada pelos escravos ou servos, considerados seres inferiores, o que permite entender o privilegiamento concedido ao espírito na formação humana reservada aos nobres.

Para enfatizar e melhor ilustrar essa divisão social perversa das competências humanas, citamos Manacorda (2010, p. 91) quando nos apresenta uma passagem de escritos históricos da Grécia Clássica:

Aqueles que trabalham num nível inferior, os destinam à agricultura e ao comércio... Aqueles que, porém são capazes de uma vida digna, os obrigavam a ocupar-se de hípica, dos ginásios, da caça com os cães e da filosofia (ISÓCRATES apud MANACORDA, 2010, p. 91).

Diferentemente, na sociabilidade capitalista,

[...] é a centralidade do trabalho abstrato que permite entender a subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção da riqueza e, portanto, a impossibilidade de uma autêntica formação humana integral. (TONET 2007, p. 75).

A sociedade capitalista que também se caracteriza como uma sociedade de classes difere-se essencialmente das formas que a antecederam. Essa diferença pauta-se principalmente pelo fato de que nas formas de sociabilidades anteriores, a desigualdade das classes subalternas ao acesso à riqueza era vista como algo natural. Na sociedade capitalista proclama-se a igualdade entre todos os homens por natureza, bem como a garantia de uma formação integral para todos, que de fato não se concretiza.

Para Tonet (2007, p. 76), isso significa que:

[...] em princípio, todos eles deveriam poder ter acesso ao conjunto do patrimônio humano. No entanto, como isso, de fato, não é possível (justifica-se essa impossibilidade pela desigualdade que resultaria da livre iniciativa, expressão do inato egoísmo humano), a dissociação entre discurso e realidade efetiva impõe-se como uma necessidade. Proclame-se o direito de todos a uma formação integral. Mas, de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida privilegiando os aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural, intelectual.

Todavia, e não por acaso, na sociedade capitalista há uma idealização de formação integral do homem que perpassa pela preparação para o trabalho. Também expressa que a educação deve formar o homem para torná-lo cidadão participativo, crítico e autônomo; que contribua para transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, na garantia do progresso, da paz e de uma vida saudável a todos.

Assim, a sociedade burguesa, que surge da compra e venda da força de trabalho, pode assumir as mais variadas formas, mas pautada sempre na relação de exploração e dominação do capital sobre o trabalhador. Tais elementos nos permitem constatar que a produção da desigualdade social faz parte dessa natureza essencial da lógica capitalista.

Nesta sociabilidade, “*sob as condições históricas determinadas da ordem social do capital*” (pela qual pensa a relação entre educação e formação humana de maneira idealista, sem questionar as raízes da desigualdade social) o capital, contribui consciente e inconscientemente para a reprodução de uma forma de sociabilidade que impossibilita a

realização de uma formação integral tal qual idealiza a sociedade burguesa. (MÉSZÁROS, 2007, p. 50).

Corroborando para compreender a contradição da formação humana e educação proclamada na sociedade capitalista, Tonet (2007, p. 81) conclui que:

[...] se uma educação cidadã, participativa, crítica, incluindo aí a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, a formação para o trabalho, a formação física e cultural, a formação para a defesa do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável é a mais elevada contribuição que a educação pode dar para a construção de uma autêntica comunidade humana, então chegamos à absurda constatação de que isto nada mais significa, ao fim e ao cabo, do que formar para a *escravidão moderna*. Pois, a relação capital-trabalho implicará sempre a exploração do homem pelo homem e, portanto uma forma de escravidão.

A educação certamente é um poderoso instrumento para a formação dos homens, mas nos parece ter ficado evidente que ao longo da história da humanidade, a partir das sociedades de classes, a educação foi sempre sendo organizada ideologicamente para atender os interesses das classes dominantes.

Contudo, para pensar sua articulação com a formação integral do homem para além da lógica capitalista, e assim buscar compreender a natureza e a função social da educação, é necessário ter claro a dependência ontológica e a autonomia relativa que a dimensão educativa tem em relação à categoria trabalho. (TONET, 2007).

A tarefa essencial da educação é permitir aos indivíduos produzirem e apropriarem-se continuamente do patrimônio genérico - conhecimentos, habilidades, valores – condição indispensável para que o indivíduo singular se transforme em membro efetivo do gênero humano.

Nesse sentido, “formar o homem integral é permitir que ele tenha acesso, o mais pleno possível, ao conjunto de bens – materiais e espirituais – necessários á sua plena realização” (TONET, 2007, p. 50).

Entretanto, entende-se que essa formação integral do ser humano, que implica a emancipação humana, só é possível sob outra forma de sociabilidade que supere a do capital, ou seja, “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. (MÉSZÁROS 2008, p. 27).

No entanto, a educação pode se constituir como mediação importante, por meio do exercício de *atividades educativas*<sup>8</sup> que possibilitem a construção de uma sociabilidade plenamente emancipada. (TONET, 2007).

## 2.2 EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA DO CAPITAL

### 2.2.1 Exploração, elemento fundamental do modo capitalista de produção

Após esse breve resgate histórico referente aos processos de socialização e de formação do gênero humano, pudemos verificar que a educação sempre esteve vinculada a esse movimento nos marcos de uma dada cultura e período histórico.

Assim, partindo do entendimento de que a natureza da sociedade capitalista se assenta numa forma específica de exploração do trabalho humano, pretendemos, agora, aprofundar a compreensão da educação (funções que a mesma exerce, as formas que assume e os conteúdos que carrega) sob a lógica do capital.

Longe de se realizar análise profunda acerca do modo de produção vigente, pretende-se aqui apresentar e destacar concepções a cerca do mesmo e que são pertinentes a este estudo; concepções estas elaboradas por alguns pensadores da tradição marxista.

Para Marx (1984 apud NETTO, 2009, p. 137),

O processo de produção capitalista reproduz [...], mediante seu próprio consentimento, a separação entre força de trabalho e condições de trabalho. Ele reproduz e perpetua, com isso, as condições de exploração do trabalhador. Obriga constantemente o trabalhador a vender sua força de trabalho para viver e capacita constantemente o capitalista a comprá-la para enriquecer. [...] O processo de produção capitalista, considerado como um todo articulado ou como processo de reprodução, produz por conseguinte não apenas a mercadoria, não apenas a mais-valia, mas produz e reproduz a própria relação capital, de um lado o capitalista, do outro o trabalhador assalariado.

---

<sup>8</sup> De acordo com Tonet (2007, p. 53), a “realização de atividades educativas de caráter emancipador, implica orientar, em cada atividade concreta, o trabalho no sentido de uma formação radicalmente crítica. Radicalmente crítica e não apenas crítica. O que significa uma formação que permita o acesso ao que de mais profundo a humanidade produziu até hoje em termos de conhecimento”.

O capital se apresenta numa totalidade extremamente contraditória e nada homogênea. É relevante enfatizar que o mesmo não é uma coisa abstrata, é antes de tudo uma relação social pautada na *compra-e-venda* da força de trabalho do produtor pelo capitalista, ou melhor, “na *exploração da força de trabalho*, que o capitalista compra mediante o *salário*” (NETTO, 2009, p. 83).

Tal relação de compra-e-venda da força de trabalho pode assumir diferentes formas, mas estas sempre implicarão na dominação do capital sobre o trabalho, numa relação de exploração e dominação do capitalista sobre o trabalhador, o que deixa revelar que “a produção da desigualdade social não é um defeito, mas algo que faz parte da natureza mais essencial” do modo de produção capitalista. (TONET, 2007, p. 25).

Assim, a peculiaridade do modo de produção capitalista está na relação antagônica historicamente determinada entre capitalistas, possuidores do dinheiro e dos meios de produção e os trabalhadores assalariados que se tornam produtores diretos ao venderem sua força de trabalho tal como se vende qualquer mercadoria. Nesse momento, em que a força de trabalho “se converte em mercadoria”, emerge a possibilidade de “*mercantilizar o conjunto das relações sociais*”. A relação de compra-e-venda extrapola, assim, sua mediação de até então (restrita a objetos e coisas). Em outros termos, a sociedade capitalista “*universaliza a relação mercantil*” como a única possível; trata tudo como objeto de compra e venda, incluindo aí, a própria relação entre os seres humanos. (NETTO, 2009).

Há algo de essencial e particular na força de trabalho comprada pelo capitalista. Ao comprá-la, mediante salário, o capitalista adquire o direito de se utilizar seu valor de uso, ou seja, da sua capacidade de colocar em movimento os meios de produção, o que a torna uma “*mercadoria especial*” com “*qualidade única*”. Distingue-se das demais fundamentalmente no momento em que “*ao ser utilizada, ela produz mais valor que o necessário para reproduzi-la*” (NETTO, 2009, p. 100). O capitalista paga ao trabalhador um salário pela força de trabalho e apropria-se de todo valor (inclusive o valor adicional) criado por ela - valor de uso - quando utilizada nos meios de produção. O valor excedente apropriado se constituirá na *mais-valia*, ou seja, fonte do lucro.

Para melhor ilustrar essa relação capital/trabalho, apresentamos exemplo de Netto (2009, p. 101):

O capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca e adquire o direito de utilizar-se por um certo tempo (uma jornada de trabalho) de seu valor de uso (que é o trabalho criador de valor). Como dispõe do direito de utilizá-la, posto que a comprou, o capitalista emprega a força de trabalho para que deste emprego resulte

um produto superior ao valor que desembolsou ao comprá-la; se não pudesse fazê-lo, é óbvio que ele não a compraria. Por exemplo: contratado o trabalhador por um salário diário de, digamos, R\$ 30,00 (expressão do valor real da mercadoria força de trabalho nas circunstâncias determinadas do contrato), a jornada estipulada pelo capitalista só terá sentido para ele se, ao cabo dessa jornada, o trabalhador produzir um valor superior (excedente) ao equivalente àqueles R\$ 30,00 [...] *É desse valor excedente (que se designa como **mais-valia**) que o capitalista se apropria.* [...] A força de trabalho, durante a jornada de trabalho, produz *mais* valor que aquela necessária à sua produção/reprodução, valor esse expresso no salário; assim, mesmo pagando o valor da força de trabalho, o capitalista extrai da jornada de trabalho do trabalhador um excedente (a mais valia, fonte do seu lucro). (grifo do autor).

É nessa relação de exploração do capital pelo trabalho que se funda o modo de produção capitalista. Relação essa que não se resume a uma mera relação de poder entre burguesia e trabalhadores, vai para além disto, constituindo o capital como uma forma historicamente peculiar de controle do metabolismo social tal como apresenta Mészáros (2008, p. 59):

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como ‘reificação’) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo.

Assentada nas contradições perversas de sua própria natureza (exploração do trabalho na busca incessante em acumular cada vez mais lucro), a sociabilidade capitalista traz consigo simultaneamente a interiorização de valores e necessidades que refletem os interesses do capital.

Os indivíduos assumem como finalidade de suas vidas as orientações e valores que expressam as necessidades do processo de reprodução do capital. Essa personificação do capital desvirtua a consciência do trabalhador, reificando-a. Este, assim, aceita a “aparência” por “essência”, fazendo o trabalhador conceber seu trabalho apenas como trabalho abstrato, o que contribui para a reprodução das relações sob a lógica do capital. (LESSA, 2002).

Nessa perspectiva, afirma Mészáros (2008, p. 44):

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certa’ [...] Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano.

### 2.2.2 Educação – Instrumento de conformação e consenso

“No afã de consolidar seu projeto hegemônico, a burguesia se apropria da ideia de escola pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão de mundo” (LOPES, 1981, p. 15). Nesse sentido, a educação institucionalizada cumpre papel fundamental na internalização pelos indivíduos, dos valores e orientações que asseguram a reprodução da sociabilidade capitalista.

Diante das exigências postas pelo capital e suas determinações reprodutivas, a educação formal foi sendo moldada no decorrer da história para atender aos interesses da sociedade burguesa, expressando assim o dinamismo pelo qual o capital é capaz para garantir a manutenção da ordem hegemônica em todas as suas dimensões.

As instituições formais de educação - nas sociabilidades capitalistas - além de forjarem uma formação integral, buscam se apropriar do conhecimento intelectual produzido para maximizar a acumulação de capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

Deste modo, a educação formal, pensada e organizada a partir da perspectiva das classes dominantes, aponta para uma função social que busca unicamente a produção e reprodução das relações sociais sob a lógica capitalista. Nesse sentido, a educação formal, voltada à classe trabalhadora, historicamente buscou “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”, subordinando a “função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

Na medida em que a lógica do mercado passa a fazer parte das relações sociais, as instituições formais de educação tendem a se adequarem para atenderem os interesses do capital.

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio



dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. (MÉSZÁROS, 2010, p. 45, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a função da educação - pensada sob a lógica dominante – é apenas contemplar as condições necessárias à manutenção e reprodução da sociabilidade capitalista. Educação formal com funções estratégicas que minimamente qualifiquem o trabalhador; educação a serviço do contínuo domínio do capital.

Contribuindo com essa análise, Neves (2005, p. 23) assim afirma:

Historicamente, o capital vem se apropriando da ciência socialmente produzida, assim como da escola enquanto espaço social de sua criação e difusão, tanto para incrementar incessantemente o capital fixo como para extrair da força de trabalho o máximo possível de mais-valia, obtida prioritariamente pela organização intensiva do trabalho, caracterizada pela utilização de métodos racionalizados de controle do processo de trabalho e pela adequação das capacidades intelectuais e comportamentais do trabalhador à nova lógica da acumulação.

Nessa lógica, a educação formal assume duas funções essenciais. A primeira é de preparar, qualificar, e porque não dizer “formatar” os seres humanos, em particular, os trabalhadores, para atenderem aos interesses do capital. A segunda trata de transmitir e internalizar a ideologia da responsabilização e do desempenho individual. Portanto, tem-se uma dominação que se potencializa na medida em que se dá tanto na esfera material (objetiva) quanto na esfera subjetiva. Com relação a esta internalização, afirmam Marx e Engels (2001):

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é tem o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideel*] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. (MARX e ENGELS, 2009, p. 67, grifo dos autores).

Seguindo fielmente esta lógica, a educação formal fragmenta o conhecimento: a) com escolas para burguesia, permitindo um conhecimento mais sistematizado e b) escolas para os proletariados, voltadas apenas à capacitação e qualificação para o mercado de trabalho

(isenta de reflexões), com a única finalidade de fornecer à sociabilidade capitalista força de trabalho subordinada e consensual. Este caráter subordinado que a educação formal apresenta diante dos interesses do capital impede que, por meio da escolarização, as necessidades da classe trabalhadora sejam respondidas. A função social da educação formal se resume à socialização de conhecimentos, atitudes, ideias, valores que expressam os interesses do capital, colaborando para a produção de conformismo. (MÉSZÁROS, 2008).

A lógica intrínseca da sociabilidade capitalista que a impulsiona a reproduzir-se na direção cada vez mais perversa e desumana reflete-se diretamente em todas as esferas da vida social (cada vez mais mercantilizada) e principalmente nos impactos de suas crises cíclicas, que provocam desastrosas transformações no mundo do trabalho, bem como, para a educação. (TONET, 2007).

Assim, com as novas mudanças na produção e no controle da força de trabalho, intensifica-se a exploração, com o intuito de aumentar a produtividade e a taxa de lucro. A reestruturação produtiva<sup>9</sup> configura um novo cenário para o mundo do trabalho, onde a flexibilização dos processos de produção e dos direitos trabalhistas se acentuam. Nesse momento ganha terreno o projeto neoliberal, que transforma o Estado no principal sujeito para promover a regulamentação de arranjos políticos e econômicos que permitam a recomposição da taxa de lucro do capital. (TORRES, 2010).

Para tanto, o modelo hegemônico de organização social fundamentado na lógica do mercado exige uma nova postura do Estado para intervir em questões de interesse neoliberais que perpassam pela privatização dos serviços públicos, abertura ao livre mercado, competitividade, descentralização e desregulamentação dos direitos sociais<sup>10</sup> já conquistados.

---

<sup>9</sup> Com a crise de acumulação do capital a partir dos anos de 1970, “a produção social capitalista intensifica processos de reorganizações da produção e ‘novas’ maneiras de contratação de *força de trabalho*, tendo repercussões diretas no modo de produzir e reproduzir do ser social burguês. Quanto às mudanças nas organizações da produção, denominamos *complexo de reestruturação* produtiva. Esta se materializa com as inovações tecnológicas, organizacionais, programas de qualidade total, racionalização da produção, *downsizing*, reengenharia, realocações industriais, terceirização, subcontratação, trabalho domiciliar, envolvendo a produção social capitalista” (Alves, 2000, p. 11 apud LARA, 2008, p. 244). Contudo, “o *complexo de reestruturação produtiva* é o movimento que cruza todas as fronteiras geográficas, políticas, econômicas, culturais, sociais e alcança a classe trabalhadora nas suas representações coletivas. Diante dessa situação, os sindicatos enfraquecem suas forças de reivindicações, as empresas defendem a flexibilização do mercado de trabalho, aumentando o trabalho precário sem direito à proteção social. Emergem as diversas manifestações negativas do mundo do trabalho como o trabalho infantil, o trabalho feminino mal remunerado, a informalidade, o estresse e o assédio moral no trabalho, o crescimento do desemprego e as diversas manipulações das gestões empresariais, ou seja, instala-se um clima de *barbárie social* oriundo da desequilibrada relação capital e trabalho” (LARA, 2008, p. 245).

<sup>10</sup> De acordo com a Constituição Federal brasileira de 1988, em seu Capítulo II, artigo 6º, alterado pela Emenda Constitucional nº 26 de 2000: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Os direitos sociais compõem o conjunto de direitos e garantias fundamentais juntamente com os direitos individuais e coletivos, da nacionalidade e dos direitos políticos. Portanto, “os direitos sociais

Nesse sentido, “o objetivo real do capital monopolista não é a ‘diminuição’ do Estado, mas a diminuição das suas funções estatais” que expressam a garantia dos direitos sociais. O que o ideário neoliberal busca quando proclama um “Estado mínimo”, na realidade é o “Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (NETTO, 2009, p. 227).

Na América Latina, as reações burguesas para responder à crise do capital provocaram e ainda provocam um grande desastre social, submetendo populações inteiras a condições de vida extremamente degradantes e subumanas, ao passo que uma minoria burguesa concentra a riqueza socialmente produzida e esbanja as melhores condições de vida. Os ajustes neoliberais<sup>11</sup> estratégicos para justificar o agravamento da pobreza estrutural e, sobretudo, para garantir a reprodução da lógica capitalista estão sendo receitados, por meio de ações reformistas, aos países latinos americanos que visam diminuir os gastos sociais do Estado, priorizando o subsídio ao mercado. (TORRES, 2010).

Corroborando com esta perspectiva, Noma e Czernisz (2010, p. 196) afirmam:

Também faz parte do ideário de orientações neoliberal, a apologia da educação como estratégia para o desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas periféricos, entre eles os da América Latina.

Assim, na década de 1990 intensificam-se os rumores de defesa por parte dos organismos internacionais de uma educação formal pública de caráter universal, pela qual o Estado deveria priorizar o ensino fundamental aberto também ao setor privado. (PEREIRA, 2008, p. 65).

Em recente estudo, sobre as propostas de reformas dos organismos internacionais para a educação aos países considerados periféricos, Filho (2010) nos apresenta densa análise dos documentos apresentados principalmente pelo Banco Mundial<sup>12</sup> (BM). Contudo, nesses documentos recheados de interesses capitalistas, afirma-se que a educação formal:

---

asseguram aos indivíduos os benefícios e serviços instituídos pelo Estado” (PASSOS, 1988 apud SIMÕES, 2010, p. 69).

<sup>11</sup> Entendemos o neoliberalismo enquanto doutrina político-econômica numa tentativa de ajustar os princípios do liberalismo econômico às condições do sistema de relações do capital. Ou seja, o neoliberalismo, em nível mundial, apresenta-se como uma reação burguesa, conservadora e monetarista, de natureza claramente regressiva, dentro da qual se situa a “contra-reforma do Estado” (BEHRING, 2010). Para uma discussão histórica sobre o neoliberalismo, seus fundamentos econômicos e os desdobramentos deste processo na organização social, sugerimos a leitura de Montañó (1999), Sader (1995) e Anderson (2000).

<sup>12</sup> O Banco Mundial (BM) surgiu em julho de 1944 a partir de uma reunião que fazia parte de um processo que tinha como finalidade definir as características da ordem político-econômica mundial pós-Segunda Guerra. Desse encontro resultou na formulação de um conjunto de diretrizes denominado *Arcos de Bretton Woods*. Com o passar dos anos, o BM se afasta de sua responsabilidade principal de contribuir para o processo de reconstrução do continente europeu arrasado pela guerra, incorporando novas características e funções. A partir da década de 1950, as operações da instituição, inicialmente focadas ao continente europeu, voltam-se também

[...] exerce um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, indústria e mercados de trabalho de todo o mundo. A velocidade com que se adquirem os novos conhecimentos e se produzem as mudanças tecnológicas permite a possibilidade de obter-se um crescimento econômico sustentado e que as mudanças de emprego sejam mais freqüentes durante a vida das pessoas. Essas circunstâncias determinam duas prioridades fundamentais para educação: atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, e, contribuir para a constante expansão do saber. (BANCO MUNDIAL, 1995 apud FILHO, 2010, p. 225).

A racionalidade do pensamento neoliberal fica clara nos documentos elaborados pelo Banco Mundial. Apresentam-se nestes, diretrizes gerais para reestruturação das políticas educacionais, voltadas principalmente aos países capitalistas periféricos da América Latina. Eleva-se a área educacional ao centro das discussões sobre o desenvolvimento econômico e o progresso tecnológico, numa perspectiva linear entre a formação de recursos humanos, crescimento econômico e redução da pobreza. (LOUREIRO, 2010).

Esses documentos evidenciam a relação da educação formal versus capacitação dos trabalhadores, quando trata da necessidade desses países reformarem suas políticas educacionais tratando-as nos termos do mercado como: produtividade, adaptabilidade, qualificação, capacidades básicas e flexibilidade. Reafirma-se a concepção capitalista de considerar a educação formal pública como mero instrumento para a formação do trabalhador, este provido de valores e atitudes que favoreçam às transformações do mercado. (FILHO, 2010).

Desse modo, é na década de 1990 que o BM intensifica o discurso “apologético da educação”, considerando a educação formal pública como fator essencial para o desenvolvimento econômico dos países pobres, por viabilizar e promover o aumento do capital humano e a equidade social. Para tanto “passa a exigir reformas educacionais na América Latina, com maiores recursos para o ensino fundamental, a reforma da formação tecnológica e a privatização do ensino superior” (PEREIRA, 2006, p. 13).

### **2.2.3 Reflexos no Brasil**

---

suas intervenções aos países periféricos. Portanto, o BM representa um instrumento para o desenvolvimento do bloco ocidental e uma ferramenta para a disseminação de práticas e ideais neoliberais em prol da dominação do imperialismo capitalista. (LOUREIRO, 2010).

No Brasil, as políticas educacionais sofrem o ressoar do processo de mercantilização intensificado com a ideologia neoliberal mediante um discurso de universalização, transferindo a educação institucionalizada até então responsabilidade do Estado, para as mãos do mercado, deixando de ser um direito social e se transformando num serviço, ou melhor, numa mercadoria a ser comprada.

Assim, a lógica neoliberal de Estado mínimo que reflete os anseios da burguesia, ganha espaço e se sedimenta nas propostas de reformas<sup>13</sup> políticas. Embora não seja nossa pretensão apresentar uma análise profunda a respeito dessas reformas políticas, entendemos ser relevante problematizar alguns aspectos pontuais quanto ao campo das políticas educacionais.

O seu cunho privatista já se manifestava na década de 1960, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Refletindo sobre o processo de promulgação da primeira LDB, Teixeira (1960 apud CUNHA, 2009, p. 323) já advertia que:

O aspecto mais característico do novo substitutivo à nova lei de diretrizes e bases da educação, em processo de votação na Câmara Federal, é o de conceder categoria pública ao ensino privado. Realmente, parece que algo de incoercível compele o país a fazer do público, ou seja, dar ao privado as regalias e privilégios do público.

Desde então, a intensiva neoliberal vêm promovendo sucessivas reformas nas políticas educacionais brasileiras. Na década de 1990, esse quadro fica ainda mais evidente com o governo de Fernando Collor de Mello e se intensifica nos governos de Fernando Henrique Cardoso, onde o ideário neoliberal se manifesta nas intensas reformas e privatizações dos aparatos do Estado.

Para Neves (2005, p. 113):

As reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, a formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual [...] deverá apresentar uma nova capacidade técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e

---

<sup>13</sup> Em nosso entendimento, o termo “*reforma*” possui uma clara conotação ideológica de cunho neoliberal, sendo amplamente utilizado para justificar a privatização do patrimônio humano e dos serviços sociais públicos, ocorridos principalmente a partir da década de 1990 no Brasil. Portanto, acreditamos ser um equívoco considerar como reforma um processo que representa um grande retrocesso para a classe trabalhadora no que diz respeito às suas condições de reprodução social de forma plenamente humana.

necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a 'humanizar' as relações de exploração e de dominação vigentes.

Nessa perspectiva, a educação formal operacionalizada pela escola pública brasileira tem sido idealizada como mero espaço para obtenção de conhecimentos e qualificação técnica dos homens, voltada exclusivamente para a manutenção da ordem burguesa. Uma educação formal pautada na constituição de capital humano, ou seja, de trabalhadores polivalentes, adaptáveis e capazes de aprenderem novas habilidades. (MARTINS, 2007).

Com a Constituição Federal de 1988 pautada em parâmetros de equidade e direitos sociais universais, promovem-se novas expectativas ao povo brasileiro. Em seu artigo 6º, a educação é concebida como direito social ao lado da saúde, do trabalho, entre outros.

No capítulo III – Da Educação, Cultura e do Desporte - Seção I, a educação é apresentada como um direito universal, contudo de forma contraditória, tal como preconiza o ideário neoliberal. Nessa, o dever do Estado se reserva à garantia de efetivar de forma gratuita o ensino fundamental<sup>14</sup>.

No entanto, o texto constitucional aponta para novas iniciativas de reformas que regulamentam novas estruturas e novos conceitos no campo legal e político da educação brasileira. Desse modo, após diversos embates políticos no Congresso Federal, é aprovada em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação<sup>15</sup> (LDB), Lei nº. 9394, após 35 anos da aprovação da primeira LDB brasileira. (VERONESE; OLIVEIRA, 2008).

Embora avanços constitucionais tenham ocorrido, mesmo com a aprovação da nova LDB, que muitos autores a consideram um marco no âmbito educacional, é possível visualizar nesta a consagração de uma política pública de educação formal que incorpora e reproduz a lógica neoliberal. Evidencia a aceitação por parte do governo brasileiro na área da educação, das orientações expressadas por organismos internacionais, especialmente do Fundo

<sup>14</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394 - (LDB/1996) “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I) educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II) educação superior. [...] Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. [...] Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006). [...] Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos [...]” (BRASIL, 2010).

<sup>15</sup> Consideramos relevante destacar que ao longo do processo de debate em torno da construção da nova LDB, havia além da proposta aprovada, a qual tinha como principal mentor o senador Darcy Ribeiro amplamente apoiado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, outra proposta que se articulou em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública conhecida como Projeto Jorge Hage. Estas duas propostas apresentavam divergências que se figuravam sobre a ação do Estado no direcionamento da educação. (CUNHA, 2009).

Monetário Internacional (FMI) e BM, pautados pelo ideário neoliberal. Estes priorizam o ensino fundamental, tal como a nova LDB presume.

Contudo, de acordo com Martins (2007), uma das questões centrais da reforma educacional promovida pela LDB<sup>16</sup>, foi a obrigação de se separar nas escolas o ensino regular médio da formação técnica. Para a autora:

Ao retirar a formação profissional do sistema formal de educação, a reforma aprofunda a separação entre escola e o mundo do trabalho, retornando a uma situação existente até o ano de 1961, quando havia equivalência entre o diploma de nível médio e ensino técnico. Com isso, a reforma dá um novo impulso ao caráter capitalista da escola, reproduzindo a discriminação de classe social, ou seja: aqueles jovens que estudam na escola de cunho acadêmico e aqueles que estudam na escola de cunho técnico-profissionalizante. (MARTINS, 2007, p. 86).

De certo, toda a tendência “totalizante” - inerente ao capital - reforça o desafio de se constituir uma educação formal para além da sua lógica. Lógica esta que - no momento atual - busca por todos os meios preparar jovens para o mercado de trabalho internalizando consensos, valores morais e éticos que ressaltam a competitividade e o individualismo entre os homens.

#### **2.2.4 Inferências até aqui apreendidas**

Mediante a análise até aqui apresentada, embasada principalmente em autores da tradição marxista como Mészáros (2008) e Tonet (2007), evidencia-se que é impensável uma proposta de educação para a “formação humana” se esta tiver ao fundo o sistema metabólico do capital enquanto determinante. O cunho estritamente reformista propagado pelos organismos multilaterais e levado a cabo pelos governos neoliberais não passam de “mais uma ideologia” com o intuito de ratificar o domínio de uma classe sobre a outra. Nessa perspectiva, Mészáros (2008, p. 25) acrescenta que:

---

<sup>16</sup> Diversos autores apresentam estudos reflexivos e críticos sobre a trajetória histórica e do conteúdo da LDB/1996. Desses, destacamos Saviani (1999) que, em sua obra *A nova Lei da Educação, trajetória, limites e possibilidade*, aponta que a nova LDB, no que se refere ao direito, dever e liberdade de educar, garante como ensino público obrigatório e gratuito, o ensino fundamental, não incluindo o ensino médio, o que caracteriza a exclusão de grande parcela da população em idade escolar além de abrir espaços para a iniciativa privada. (MARTINS, 2007).

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Para Mészáros (2008, p. 27), pensar em mudanças significativas na sociabilidade capitalista por meio de reformas educacionais, incide no fato de as determinações essenciais do sistema capitalista ser “*irreformáveis*”. Para considerar a constituição de uma alternativa educacional literalmente diferente e emancipatória, “é necessário *romper com a lógica do capital*”.

Para Tonet (2007, p. 35):

[...] é perda de tempo querer pensar uma educação emancipatória (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional.

Contudo, superar o sistema do capital, que se apropria da educação formal como um poderoso instrumento ideológico de controle e reprodução social fora e dentro da escola, requer a clareza de que se necessita travar luta contra as ideias das classes dominantes. Tal processo de luta pela construção de uma sociedade plenamente emancipada é possível, visto que “o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se auto-destruir” (TONET, 2007, p. 83).

A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, sem ela. Se ela não é a alavanca, isso significa, ainda, que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola, não deve limitar-se ao seu campus, o que a ideologia dominante entendeu há muito, querendo limitar o conflito aos muros dos campos (GADOTTI, 1991, p.63).

Desse modo, a educação assume um papel central, tanto para a elaboração de estratégias adequadas que possibilitem transformar as condições objetivas de reprodução, quanto para a transformação da consciência dos indivíduos, na construção de outra ordem social radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008).

É, portanto, indispensável pensar em teorias e práticas no incessante desejo de conceituar e elevar à efetivação de uma educação que contribua para a formação integral do homem. Nesse bojo, entendemos como fundamentais *atividades educativas* de caráter



emancipador inseridas no contexto das lutas da classe trabalhadora. Todo esse processo sem perder de vista que:

Contribuir para uma educação integral, hoje, só pode ter o significado de formar indivíduos comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma forma de sociabilidade – o comunismo – em que aquela formação integral possa efetivamente ser realizada (TONET, 2007, p. 82).

Infelizmente, a educação formal vem percorrendo caminho muito distante ao de proporcionar uma educação integral para todos os homens. Com a institucionalização da escola pública dá-se continuidade ao privilegiamento à formação de indivíduos com preceitos morais e éticos que convergem para a manutenção da ordem imperativa do capital, pessoas cada vez mais individualistas, competitivas, consumidoras e alienadas.

Historicamente, as classes dominantes sempre buscaram por meio dos processos formativos dos indivíduos (em particular através da escola pública), incutir valores determinantes para a construção de um homem devoto aos valores morais e éticos proclamados pela sociedade do capital. Essas relações historicamente estabelecidas na educação institucionalizada acabam, por fim, sendo vivenciadas como algo inerente a cada ser humano, algo natural ao qual deve submeter-se.

É necessário pensar em *atividades educativas* de caráter emancipador que contribuam para que a educação formal possibilite a formação de um homem que se reconheça enquanto ser social e histórico. Para assim então, reconhecer a luta de classes e vislumbrarem em sua condição de ser social a possibilidade de se posicionar contra toda forma de exploração e injustiças, o que exige a superação da sociedade capitalista.

O discurso da formação integral, sem o questionamento das raízes da desigualdade social, sem uma posição radical contra a ordem do capital, apenas contribui para a reprodução de uma forma de sociabilidade inteiramente contraditória, perversa e desumana.

Não basta somente desejar mudanças, é necessário saber quais são e por onde trilhar para vislumbrar uma sociabilidade plenamente emancipada. Contudo, acreditar na emancipação humana como possibilidade de superação é comprometer-se com a classe trabalhadora, na articulação das atividades educativas, das lutas historicamente datadas. (TONET, 2007).

Ingenuamente acredita-se em reformas sob essa forma de sociabilidade, porém, toda é qualquer reforma na sociedade capitalista só vêm a fortalecê-la. “A luta pela construção de

uma sociedade emancipada, pela formação integral dos indivíduos, tem que implicar, necessariamente, a superação do capital e de todas suas categorias”. (TONET, 2007, p.51).

Portanto, procuramos deixar claro que não cabe à educação liderar um movimento de transformação social dessa proporção; mas contribuir para despertar e fundamentar as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionaria, é intrínseca à sua função.

### 3 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO

“o saber é sobre o mundo e o mundo carece de transformação”  
(LARA, 2008)

Ao longo das seções anteriores procuramos referenciar a educação enquanto dimensão da vida social que emerge a partir do trabalho, sendo esse último por nós visto como atividade central. Atividade criativa que tanto possibilita ao homem a sua sobrevivência imediata, quanto propicia e impulsiona relações necessárias cada vez mais complexas deste com os outros membros da sua espécie, donde a educação é uma dessas formas. Além disto, é meio que possibilita ao homem produzir e apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade nos diferentes momentos históricos.

Compreendemos que a educação formal (espaços de educação institucionalizada) se constitui potencialmente como ambiente privilegiado de produção e socialização do saber. Porém, na sociabilidade capitalista esses espaços ainda não possibilitam a formação integral dos sujeitos de modo a contribuir para a construção de uma sociabilidade plenamente emancipada como demarcamos.

Pensar em formação integral de caráter emancipador, nesta estrutura sociometabólica sob o completo controle do capital, requer fundamentá-la por meio de *atividades educativas* que concomitantemente: a) apontem de forma concreta para uma formação radicalmente crítica e; b) que permitam o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história de forma plena e intensa por todos os indivíduos. (TONET, 2007).

Nessa direção, a educação formal adquire papel fundamental para a classe trabalhadora, na produção e socialização do saber historicamente acumulado e na produção de novos saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência dos indivíduos na determinação de uma transformação social e no reconhecimento desses do sentido da própria vida. (MÉSZÁROS, 2008).

Para facilitar a organização dessa pesquisa situaremos, a seguir, brevemente o percurso histórico do Serviço Social brasileiro. A análise das possíveis interlocuções e contribuições dessa atividade profissional com a educação formal no Brasil valendo-se, inclusive da problematização da produção de conhecimento do Serviço Social no campo citado, constitui-se como o fio fundamental dessa seção.

### 3.1 SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO

#### 3.1.1 Do surgimento à aproximação com o referencial marxista - Breve histórico

O Serviço Social enquanto categoria profissional se inscreve na produção e reprodução das relações sociais sob a ordem da sociedade burguesa. Ordem essa que, permeada por contradições sociais que lhe são intrínsecas, passa a exigir do Estado, a partir da expansão do capitalismo monopolista, maior intervenção diante da “questão social”<sup>17</sup> por meio de políticas sociais.

Nesse sentido e, considerando o contexto histórico de constituição do Serviço Social no enfrentamento às sequelas da “questão social”, a política social<sup>18</sup> se constitui como uns dos campos fundamentais da ação profissional, “mas vale lembrar que o Serviço Social não se esgota nesta ação” (LARA, 2008, p. 21).

O Serviço Social no Brasil surge na década de 1930 a partir de iniciativas particulares de vários setores da burguesia sob forte influência da doutrina católica, pela qual a “questão social” era vista como uma expressão dos problemas morais e religiosos, sendo que as suas ações orientavam-se “[...] para uma individualização da proteção social, entendida como assistência educativa adaptada aos problemas individuais” (IAMAMOTO, 1997, p. 20).

Essa influência da Igreja Católica no surgimento do Serviço Social brasileiro tinha como referência o Serviço Social europeu de orientação Franco – Belga. Contudo, alerta nos Martinelli (2000):

---

<sup>17</sup> Entendemos a “questão social” como um complexo social “indissociável do processo de acumulação (capitalista) e dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras (desemprego, fome, pobreza, emigração, etc.), que se encontra na base da exigência de políticas sociais públicas” (IAMAMOTO, 2001, p. 11). Portanto, “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão” (IAMAMOTO E CARVALHO, 2000, p. 77). Contudo, cientes de que a “questão social” é a contradição entre o capital e trabalho, torna-se fundamental compreendermos seu significado histórico, para realizarmos as devidas mediações com o Estado e a política social, enquanto resposta às suas refrações. Sobre discussões da questão social e o Serviço Social na cena contemporânea sugerimos consultar NETTO (2001), IAMAMOTO (2000, 2001, 2008).

<sup>18</sup> Compreendemos a política social enquanto um campo de tensões e disputas entre as classes sociais, resultado das lutas e mobilizações dos trabalhadores, mas, sobretudo como estratégia do Estado burguês em arquitetar uma hegemonia política, econômica e cultural. Para aprofundar a compreensão sobre política social, a qual nos ajuda a pensar sobre o seu significado histórico e sua funcionalidade política e social, existe uma vasta literatura das quais podemos citar alguns autores: FALEIROS (2000), BERHING E BOCHETTI (2010).

[...] o Serviço Social brasileiro não pode ser entendido como uma simples transposição de modelos ou mera importação de ideias, pois suas origens estão profundamente relacionadas com o complexo quadro histórico conjuntural que caracteriza o país naquele momento. (MARTINELLI, 2000, p. 122).

De acordo com a autora, a acumulação capitalista centrava-se no desenvolvimento do mercado de trabalho, na constituição do cenário industrial nacional e na articulação da economia com o mercado mundial. Esse movimento histórico da realidade brasileira exigiu a reestruturação do quadro político, social e econômico.

Diante da realidade social brasileira, o Serviço Social passa a ser um agente importante para o enfrentamento da “questão social”, o que lhe permitiria ampliar seu campo de intervenção. Entretanto, com o desenvolvimento industrial consolidado na década de 1950, iniciam-se, no interior da categoria profissional, questionamentos referentes ao reconhecimento da profissão na busca por respostas sintonizadas às mudanças sociais e aos anseios dos setores populares. Respostas estas que demandavam o aperfeiçoamento conceitual, técnico, científico e cultural do Serviço Social. (NETTO, 1996).

Na década de 1960 o período ditatorial vivenciado no país impossibilitou aos assistentes sociais o questionamento da realidade econômica, social e política que se instaurava naquele momento. Por outro lado, esse mesmo momento promoveu indagações por parte da categoria profissional quanto ao conjunto teórico-metodológico, ideológico, operativo e político do Serviço Social “tradicional”, até então utilizado. Tais indagações culminaram numa aproximação com a perspectiva marxista, dando início ao *movimento de reconceituação* da profissão<sup>19</sup>.

O curso do *movimento de reconceituação* do Serviço Social brasileiro foi marcado por encontros<sup>20</sup> que permitiram avanços e possibilitaram à categoria profissional questionar a *natureza* desta profissão. Tal momento propiciou também maior aproximação de segmentos progressistas da profissão aos movimentos sociais e à perspectivas teóricas críticas de tradição

<sup>19</sup> Vale ressaltar que o processo de reconceituação não se limitou ao território brasileiro. Trata-se de um movimento latino-americano, situado entre 1965 e 1975, não exatamente, que se propôs a promover uma revisão teórico-metodológica e técnico-instrumental do Serviço Social “tradicional”. (NETTO, 1996).

<sup>20</sup> Esses encontros que nos referimos são os “seminários de teorização”: Araxá (1967); Teresópolis (1970); Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984). Nesses seminários ocorreram reflexões inscritas no processo de renovação do Serviço Social no Brasil no esforço de adequar o Serviço Social “[...] enquanto instrumento de intervenção inserido no arsenal de técnicas sociais a ser operacionalizado no marco de estratégias de desenvolvimento capitalista, às exigências postas pelos processos sócio-políticos emergentes no pós-64” (NETTO, 1996, p. 154), cujo conteúdo reformista é evidenciado nos documentos de Araxá e Teresópolis. Nos Seminários de Sumaré e do Alto da Boa Vista, ocorre um deslocamento da perspectiva modernizadora do centro do debate, pois passam a concorrer com ela, no âmbito da representação da profissão, outras vertentes renovadoras como, por exemplo, a cientificidade no Serviço Social.

marxista, na direção de questionar o *tradicionalismo da profissão*. Surge, assim, no processo de renovação da profissão, a *perspectiva de intenção de ruptura*<sup>21</sup> do Serviço Social tradicional. (NETTO, 1996).

A *perspectiva de intenção de ruptura*, no processo de renovação do Serviço Social brasileiro, buscava romper com o tradicionalismo teórico-metodológico e prático-profissional da profissão<sup>22</sup>. Porém, essa *perspectiva* encontra enormes dificuldades, diante do regime militar, em efetivar uma prática profissional crítica tanto nos espaços privados quanto públicos.

Com a crise da ditadura configura-se cenário propício politicamente no sentido de aglutinar forças, dentro da categoria profissional, para a construção de uma hegemonia que tivesse a perspectiva de intenção de ruptura contra o conservadorismo como “norte”. Netto (1996) enumera elementos importantes que viabilizaram tal corrente:

A intenção de ruptura seria impensável sem a tendencial hegemonia cultural das correntes progressistas e de esquerda até 1968/1969, sem o desenvolvimento do ‘marxismo acadêmico’ e sem as marcas do novo irracionalismo que irrompe quando já ia avançada a crise da ditadura. (NETTO, 1996, p. 163).

O enfraquecimento do regime militar na primeira metade da década de 1970, é acompanhado pela ascensão do marxismo acadêmico enquanto padrão de análise textual. É na década de 1980 que a *perspectiva de intenção de ruptura* aproxima-se da Universidade, espaço que “[...] se apresentava como menos adverso que os outros para apostas de rompimento [...]” (NETTO, 1996, p. 250).

A perspectiva de ruptura destaca-se enquanto vertente no processo de renovação do Serviço Social por seu “*caráter de oposição*” à ditadura burguesa. Para tanto, exigiu-se à mesma construir respeitável trabalho teórico-metodológico no sentido de estabelecer tanto uma crítica à essência tradicional da profissão, quanto a apropriação de uma estrutura teórica

<sup>21</sup> Termo utilizado por Netto (1996) quando identifica em suas análises, no interior do processo de renovação do Serviço Social na década de 1980, uma tendência que naquele momento apontava para uma contraposição ao projeto profissional tradicional vinculado à ética cristã e ao pragmatismo liberal. De acordo com Netto (1996) a perspectiva de intenção de ruptura pode ser em seu processo, destacada em três momentos: emergência; consolidação acadêmica e difusão entre a categoria profissional iniciada pelo processo de transição democrática. O primeiro momento se dá entre 1972 e 1975, com o consagrado e célebre ‘Método Belo Horizonte’ da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. “É na atividade deste grupo que a intenção de ruptura se explica originalmente em nosso país, assumindo uma formulação abrangente que até hoje se revela uma arquitetura ímpar” (NETTO, 1996, p. 261).

<sup>22</sup> Gostaríamos de registrar que atualmente há vasta bibliografia que trata do desenvolvimento histórico e teórico-metodológico do Serviço Social tanto brasileiro quanto latino-americano. Citamos apenas para ilustrar, IAMAMOTO (2008), MARTINELLI (2000), NETTO (1996).

diferenciada. Tal tarefa se torna heróica na medida em que exigiu confronto direto com os ideais dominantes nesse período histórico.

Dessa forma, na entrada da década de 1980, já se encontravam acessíveis aos assistentes sociais brasileiros, os componentes básicos do acúmulo crítico ao Serviço Social tradicional, e, sobretudo, um extenso ecoar entre as vanguardas da categoria profissional em seus foros. (NETTO, 1996, p. 248).

### **3.2 O Serviço Social e a Produção de Conhecimento**

A aproximação do Serviço Social com a Universidade possibilitou aos assistentes sociais o desenvolvimento de pesquisas distantes das exigências demandadas pelo imediatismo da prática profissional e dos controles institucionais dos espaços empregadores. O meio acadêmico possibilitou desenvolver experiências a partir de novos referenciais por meio da supervisão nos campos de estágios.

A partir da perspectiva da intenção de ruptura, o Serviço Social se insere com maior assiduidade no espaço acadêmico e a interlocução com profissionais das diversas áreas do saber (historiadores, filósofos, sociólogos) cria oportunidade para o desenvolvimento da pesquisa e da produção do conhecimento. A busca pela renovação [...] ofereceu uma nova inserção dos assistentes sociais no debate acadêmico, e a pesquisa emerge como um dos principais pré-requisitos para a formação e o exercício profissional. (LARA, 2008, p. 26).

Assim, as aproximações realizadas pelo Serviço Social nas décadas de 1970 e 1980 com as matrizes teóricas que destacavam os movimentos sociais, as lutas de classes e a “questão social” enquanto categorias de análises fundamentais para a compreensão da realidade social fazem com que - a partir da década de 1990 – tais temas sejam estudados com maior densidade por meio de um conjunto de tendências teórico-metodológicas e posições ideopolíticas na direção da tradição marxista. (IAMAMOTO, 2008).

O salto qualitativo que o Serviço Social alcança nos anos de 1990 com a construção de novos referenciais teórico-metodológicos e a vasta produção do conhecimento que a aproximação com o meio universitário propiciou, permitiram à profissão: 1) avançar nas análises sobre a sua especificidade e demandas do cotidiano; 2) assegurar sua maior absorção

no mercado de trabalho e, sobretudo; 3) atestar à categoria, seu caráter pesquisador, alcançando o reconhecimento pelas agências oficiais de fomento.

[...] o Serviço Social brasileiro foi instado a transformar a pesquisa num instrumento para conhecer, analisar e intervir sobre a realidade. Tal transformação se deu no interior de um amplo reconhecimento e legitimação social, mediado pela ação dos pesquisadores e intelectuais ligados às IES, pelas Agências de Fomento, pela ABEPSS, que é nossa entidade representativa na área do ensino e da pesquisa e por outras Entidades da categoria com as quais nos articulamos, como é o caso do CFESS, da APG e do movimento sindical docente. (CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005, p. 12).

Podemos considerar que o Serviço Social, nas décadas de 1980 e 1990, clivou-se para o fortalecimento de sua base científica profissional, o que possibilitou a efetivação e a construção de uma nova cultura crítica no âmbito da profissão e da formação profissional. O liame entre o processo sócio-histórico e a produção de conhecimento na área, propiciou interessante interlocução entre pesquisadores do Serviço Social com pesquisadores conectados às mais diversas áreas das ciências sociais. (SPOSATI, 2007).

O acúmulo teórico fundou - no âmbito da profissão - além de segmentos críticos, um aberto e qualificado debate que convergiu para a construção do projeto profissional. Em outras palavras, este último foi, portanto, resultado da “organização social da categoria e de sua qualificação teórica e política, construído no embate entre distintos projetos de sociedade que se refratam no seu interior”. (IAMAMOTO, 2008, p. 224). Tal projeto profissional se materializou no Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993) e na Lei da Regulamentação da Profissão de Serviço Social, Lei nº. 8.662 de 1993. Essas legislações demarcam a defesa da autonomia profissional e o compromisso ético-político desses profissionais com a classe trabalhadora.

Resultado de toda essa dinâmica citada, nota-se nos anos 2000, expressiva produção de conhecimentos pelo Serviço Social nas mais diversas áreas das ciências sociais. A já aludida interlocução com outros campos do conhecimento permitiu à profissão responder por sua própria produção teórica; evidenciando-se aí o campo da pesquisa acadêmica.

A pesquisa que [...] gera a produção do conhecimento tornou-se pré-requisito ao assistente social, sendo que por meio da investigação científica, que na verdade é a sistematização de uma determinada realidade social, o profissional consegue apreender as intrincadas conexões do real e, assim, construir um caminho mais seguro para aproximar-se de respostas concretas tão almejadas nas suas intervenções. (LARA, 2007, p. 74).



Essa reconfiguração da profissão nas últimas décadas não rompeu definitivamente com o tradicionalismo e o conservadorismo profissionais em sua totalidade. Assim, a busca por uma apropriação crítica pela profissão e a apreensão de novas exigências demandadas a todo o momento (devido ao contexto contraditório em que se inserem os profissionais) deve ser contínua e inesgotável. Em outros termos, refletir e elaborar estratégias de intervenção que vão além do mero imediatismo e tecnicismo, num quadro em que um conjunto de desigualdades são produzidas e reproduzidas a todo o momento (devido à lógica excludente inerente à sociedade capitalista) é crucial caso se queira minimamente se aproximar do Código de Ética Profissional.

Reforçando o já dito, compreender a profissão, seu significado social e histórico na contemporaneidade, exige dos profissionais a compreensão do movimento que a sociedade sofre sob a lógica do modo de produção capitalista, suas contradições e crises. Exige apreender de forma inflexível as bases materiais e ideológicas sob as quais ele se sustenta. É fundamental, portanto, que os assistentes sociais investiguem o real com o objetivo de tratar a “questão social” e suas expressões como desfigurações emergidas das relações sociais da sociabilidade burguesa.

Um dos maiores desafios que o Assistente Social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo. (IAMAMOTO, 2000, p. 20).

Nesse contexto, os profissionais devem estar atentos a processos de produção de conhecimento que atendem exclusivamente aos interesses das classes dominantes<sup>23</sup>. Devem se guiar em direção oposta: construir conhecimentos comprometidos com a classe trabalhadora e se empenhando para que estes possam ser acessados por ela.

---

<sup>23</sup> Sobre essa discussão, sugerimos a leitura do artigo de Ricardo Lara “*Pesquisa e Serviço Social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica*” em Revista Katálisis, Florianópolis v. 10. n. esp. p. 73-82, 2007.

### 3.2.1 A Produção Teórica do Serviço Social no âmbito da educação

O Serviço Social na contemporaneidade, como já observado, responde por significativa produção de conhecimentos, nas mais diversas áreas das ciências sociais. Muitas dessas pesquisas problematizam os “novos espaços sócio-ocupacionais” resultantes da expansão profissional nas últimas décadas, tema que tem representado grandes desafios à categoria.

No que tange ao debate do Serviço Social referente ao tema “educação”, seja pela inserção dos assistentes sociais nessa área ou por suas problematizações teóricas a respeito, essas remontam à década de 1930.

A inserção dos assistentes sociais na área de educação não se constitui em um fenômeno recente, sua origem remonta aos anos iniciais da profissão em sua atuação marcadamente voltada para o exercício de um controle social sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação na classe trabalhadora durante o ciclo de expansão capitalista experimentado no período varguista. (ALMEIDA, 2007, p. 18).

Há registros de obras que tratam dessa temática tanto no Brasil quanto na América Latina já na década de 1930. Para ilustrar, destacamos duas obras que Souza (2005) resgata em suas investigações do Serviço Social na educação: “*Serviço Social: Infância e Juventude Desvalidas*”, lançada em 1939 e reeditada em 1985 por Ana Isabel T. M. Pinheiro e; “*Fallas de Desenvolvimento em la escuela publica: un enfoque de servicio social de grupo*” dos autores Robert Vinter e Rosemary C. Sarri (1968).

De acordo com Souza (2005), Pinheiro (1939) procurou situar a educação formal enquanto espaço de ação social onde os assistentes sociais deveriam proporcionar subsídios de informações sobre a vida das crianças que frequentavam a escola. Na segunda, já nos anos de 1968, os autores Vinter e Sarri (1968) destacavam que a evasão escolar, a dificuldade na aprendizagem e todas outras problemáticas que interferiam tanto no andamento das aulas quanto na disciplina escolar, eram questões que se voltavam para o Serviço Social.

No cenário brasileiro há registros de que os estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul, na década de 1946, foram precursores no debate e no início do trabalho acerca do Serviço Social na educação. Nos anos de 1957, acontece em Porto Alegre o Seminário: “*Educação para Adultos e Desenvolvimento de Comunidade*”, organizado pela Conferência Internacional de Serviço Social e a União Católica Internacional de Serviço Social, onde se refletiu que a

intervenção dos assistentes sociais nos espaços de educação formal seguia a lógica desenvolvimentista que conduzia para a preparação social dos indivíduos a fim de torná-los hábeis e produtivos em favorecimento do capital. (VIEIRA, 1977 apud PIANA, 2009).

Porém, foi no XI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) realizado em outubro de 2004 em Fortaleza no estado do Ceará, que o debate do Serviço Social sobre a educação figura-se enquanto temática específica. Até então esta discussão era abarcada pelo eixo Criança e do Adolescente. (SANTANA, 2008).

Percebe-se crescente interesse dos assistentes sociais pela área, em seu aspecto teórico-metodológico, como objeto de pesquisa e como campo interventivo. As produções teóricas referentes à temática, ainda que de forma tímida, vem se ampliando principalmente nos anais de congressos, em trabalhos de conclusão de curso e nas publicações do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

As discussões e mobilizações iniciadas na década de 1990, pelos assistentes sociais, através de suas intervenções nos espaços educacionais, estimularam concomitantemente outro debate: normatizar a implantação da profissão nas escolas da rede pública. Isso resultou, em alguns municípios e Estados brasileiros, na elaboração de Projetos de Lei que instituem o Serviço Social nas escolas da rede pública. Essas ações particulares em cada Estado também impulsionaram a constituição do Projeto de Lei da Câmara Federal, nº 60 de 2007, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas escolas públicas de educação básica. Projeto esse que ainda tramita no Senado Federal e tem o apoio do Conselho Federal de Serviço Social.

Contudo, Almeida (2000, p. 24) salienta que:

Não se trata [...] de identificar um nicho de mercado inexplorado ou potencialmente viável. Trata-se, antes de tudo, de um campo de intervenção do Estado e de uma dimensão da vida social, que hoje se coloca como estratégia na sociedade contemporânea, seja para a afirmação de um projeto societário vinculado aos interesses do capital, seja para a ampliação e integração das lutas no que diz respeito à conquista de direitos e enfrentamento das desigualdades.

É crucial que os assistentes sociais apreendam o termo a partir de um entendimento que considere a centralidade da educação enquanto dimensão estratégica no âmbito das disputas ideológicas e, a partir daí, discutam e pensem ações de intervenção. Por essa razão tal compreensão deve estar articulada às lutas sociais voltadas para a superação das formas de opressão que caracterizam a sociabilidade capitalista, como já destacamos anteriormente. Não compete à mesma conduzir um movimento de transformação social; contudo, pode contribuir

para fundar uma conscientização voltada para a apreensão da vida social, e assim, despertar a necessidade de uma transformação revolucionária radical.

### **3.2.2 A Produção de Conhecimento do Serviço Social na área da educação na cena contemporânea**

Compreendemos a pesquisa e a produção de conhecimento como partes integrantes e essenciais não só para o desenvolvimento da profissão, mas, sobretudo, como meios de socialização de descobertas e conquistas alcançadas pelos homens em sua genericidade; por isso, a necessidade do retorno daqueles em favor do próprio gênero humano.

Reconhecemos logo de início, entretanto, que “por mais rigoroso que seja o saber” é necessário ter clareza da distância que existe entre o conhecimento e a realidade social, por isso a pesquisa e a produção de conhecimento, é sempre uma aproximação. (LARA, 2008, p. 41). Por essa razão, esses se tornam um caminho para a apreensão do real, possibilidade objetiva para compreender a sociedade em sua complexidade e totalidade, por meio dos pressupostos teóricos que o pesquisador apropria-se ao longo do processo investigativo.

Posto isto, o estudo doravante se guia no sentido de entender o “*estado da arte*” em relação à produção de conhecimento em Serviço Social no âmbito da educação, sendo tomados como referência os trabalhos apresentados no XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS-2010) e no XII Encontro de Pesquisadores de Serviço Social (ENPESS-2010). Elementos sobre a produção bibliográfica acerca da educação serão abordados através da consulta à pesquisa realizada por Carvalho e Silva e Silva (2005) intitulado: “*Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil*”, onde as autoras realizaram um diagnóstico da pós-graduação em Serviço Social no país.

Dentre as diversas informações resultantes desse estudo, destacamos os eixos temáticos abordados nas produções bibliográficas dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social apresentados em: livros e coletâneas, capítulos de livros, artigos publicados em periódicos e em trabalhos completos publicados em anais entre o período de 2001 a 2003. Tais eixos foram fundamentados nas classificações temáticas elaboradas no VII Encontro de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) e nas temáticas mais relevantes do X Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, ambos os eventos realizados em 2000. (CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005, p. 92).

De acordo com Carvalho, Silva e Silva (2005), em relação ao Quadro 1, os dados indicam a elevada prevalência dos eixos temáticos referentes à: a) “Formação Profissional/ Trabalho do Assistente Social/ Prática Profissional”; b) “Infância/ Juventude/ Família” e; c) Política Social/ Política Pública/ Avaliação de Políticas e Programas Sociais. Eixos que se destacam pela expressiva presença no âmbito da produção de conhecimento no Serviço Social na última década. As autoras também indicam a importância conferida aos demais eixos, inclusive o da Educação (4,50%) que vêm ganhando relevância nos últimos anos.

**Quadro 1 - Eixos temáticos abordados na produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social: livros e coletâneas (2001 – 2003)**

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Serviço Social: Formação Profissional/ Trabalho do Assistente Social/ Prática Profissional	32	14,4
Infância/ Juventude/ Família	22	9,90
Política Social/ Política Pública/ Avaliação de Políticas e Programas Sociais	20	9,00
Ética/ Cultura/ Política/ Democracia/ Diversidade Cultural	19	8,55
Direitos Sociais/ Cidadania/ Direitos Humanos	12	5,40
Movimentos Sociais/ Processos Organizativos Associativismo/ Sujeitos/ Conselhos/ Controle Social	11	4,95
Seguridade Social: Assistência Social	10	4,50
<b>Educação</b>	<b>10</b>	<b>4,50</b>
Seguridade Social: Saúde	09	4,05
Trabalho/ Reestruturação Produtiva/ Globalização	09	4,05
Gênero/ Violência	09	4,05
Exclusão Social/ Desigualdade/ Pobreza	06	2,70
Etnia/ Raça	05	2,25
Estado/ Instituição/ Sociedade	04	1,80
Investigação/ Metodologia de Pesquisa	04	1,80
Questão Urbana/ Poder Local/ Meio Ambiente	03	1,36
Terceira idade/ Envelhecimento	03	1,36
Portadores de Deficiência	03	1,36
Espaço Público/ Espaço Privado	02	0,91
Identidade/ Representação Social	02	0,91
Outros eixos temáticos com apenas uma indicação	27	12,16
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>100</b>

Fonte: DATACAPES, 2001-2003 (apud CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005, p. 115).

Relevante ressaltar que dos 186 livros e coletâneas consultados, 53 foram publicados em 2001, 59 em 2002 e 74 em 2003, demonstrando crescente produção no período. Desse total, 27,97% foram publicados por editoras universitárias e 32,23% das publicações por editoras locais pouco conhecidas nacionalmente, o que evidencia o caráter ainda local de

parcela significativa das produções do Serviço Social. (CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005).

Em relação ao quadro seguinte, que enumera publicações em capítulos de livros contabilizam-se 310 publicações: 90 em 2001, 102 em 2002 e 118 em 2003, crescimento considerável durante o período. Carvalho, Silva e Silva (2005) identificaram onze eixos temáticos tendo como referência eixos temáticos apontados anteriormente, de uma ocorrência de 369 registros.

**Quadro 2 - Eixos temáticos abordados na produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social: capítulos de livros (2001 – 2003)**

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Ética/ Cultura/ Política/ Democracia/ Diversidade Cultural	39	10,56
Trabalho/ Reestruturação Produtiva/ Globalização	36	9,75
Infância/ Juventude/ Família	30	8,13
Terceira idade/ Envelhecimento	24	6,50
Serviço Social: Formação Profissional/ Trabalho do Assistente Social/ Prática Profissional	24	6,50
Política Social/ Política Pública/ Avaliação de Políticas e Programas Sociais	24	6,50
Gênero/ Violência	21	5,69
Exclusão Social/ Desigualdade/ Pobreza	15	4,07
Direitos Sociais/ Cidadania/ Direitos Humanos	11	2,98
Seguridade Social: Saúde	10	2,71
Movimentos Sociais/ Processos Organizativos Associativismo/ Sujeitos/ Conselhos/ Controle Social	10	2,71
Estado/ Instituição/ Sociedade	08	2,16
Programas de Transferências de Renda: Renda Mínima, Bolsa Escola/ PETI/ BPC	08	2,16
<b>Educação</b>	<b>08</b>	<b>2,16</b>
Investigação/ Metodologia de Pesquisa	07	1,89
Seguridade Social: Assistência Social	05	1,35
Identidade/ Representação Social	05	1,35
Terceiro Setor/ ONG/ Voluntarismo/ Representação Social	04	1,08
Questão Social	04	1,08
Seguridade Social: Previdência Social	04	1,08
Etnia/ Raça	03	0,81
Seguridade Social	03	0,81
Questão Urbana/ Poder Local/ Meio Ambiente	02	0,54
Questão rural/ Questão Agrária	02	0,54
Outros eixos temáticos com apenas uma indicação	62	16,60
<b>Total</b>	<b>369</b>	<b>100</b>

Fonte: DATACAPES, 2001-2003 (apud CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005, p. 119).

As autoras consideram que os dados apresentados no Quadro 2, reafirmam os eixos temáticos com maior incidência recorrentemente identificados em diversos levantamentos realizados sobre a produção de conhecimento do Serviço Social nos últimos anos. Embora,

diferentemente do Quadro 1, destaca-se o eixo temático “Ética/Cultura/ Política Democracia” com maior incidência entre os capítulos de livros.

O eixo temático “Educação” configura-se entre os temas ainda pouco expressivos quanto ao número de publicações em capítulos de livros. Entretanto, ressaltamos que esses dados referem-se ao triênio 2001/ 2003, o que nos revela a importância e a necessidade de se atualizar essas informações com novas pesquisas.

O Quadro 3, a seguir, apresenta 398 artigos publicados em periódicos, sendo 199 em 2001, 233 em 2002 e 266 em 2003, o que expressa crescimento significativo, com média anual de 232,6 artigos publicados. Em relação à classificação dos eixos temáticos dessas produções, totalizam 904 ocorrências.

**Quadro 3 - Eixos temáticos abordados na produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social: artigos publicados em periódicos (2001 – 2003)**

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Seguridade Social: Saúde	79	8,73
Infância/ Juventude/ Família	76	8,40
Serviço Social: Formação Profissional/ Trabalho do Assistente Social/ Prática Profissional	76	8,40
Ética/ Cultura/ Política/ Democracia/ Diversidade Cultural	70	7,74
Trabalho/ Reestruturação Produtiva/ Globalização	69	7,65
Gênero/ Violência	56	6,19
Política Social/ Política Pública/ Avaliação de Políticas e Programas Sociais	53	5,86
Seguridade Social: Assistência Social	40	4,42
Direitos Sociais/ Cidadania/ Direitos Humanos	37	4,09
Movimentos Sociais/ Processos Organizativos Associativismo/ Sujeitos/ Conselhos/ Controle Social	36	3,98
Exclusão Social/ Desigualdade/ Pobreza	27	2,98
<b>Educação</b>	<b>25</b>	<b>2,76</b>
Questão Urbana/ Poder Local/ Meio Ambiente	19	2,10
Investigação/ Metodologia de Pesquisa	18	1,99
Terceira idade/ Envelhecimento	18	1,99
Estado/ Instituição/ Sociedade	17	1,88
Terceiro Setor/ ONG/ Voluntarismo/ Representação Social	16	1,76
Questão Social	14	1,54
Programas de Transferências de Renda: Renda Mínima, Bolsa Escola/ PETI/ BPC	10	1,10
Etnia/ Raça	10	1,10
Questão rural/ Questão Agrária	09	0,99
Seguridade Social	08	0,88
Identidade/ Representação Social	07	0,77
Espaço Público/ Espaço Privado	05	0,55
Desenvolvimento de Comunidade/ Trabalho Comunitário	05	0,55
Seguridade Social: Previdência Social	05	0,55
Pessoa Portadora de Deficiência	02	0,34
Outros eixos temáticos com apenas uma indicação	97	10,73
<b>Total</b>	<b>904</b>	<b>100</b>

Fonte: DATACAPES, 2001-2003 (apud CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005, p. 122).

Tais informações reafirmam a centralidade de temas que tratam da especificidade do Serviço Social. Os dados obtidos com esse grupo da produção bibliográfica revelaram dez eixos temáticos de maior expressão, com uma ocorrência entre 8,73% a 3,98%, totalizando 65,46% de toda produção de artigos publicados em periódicos. O eixo “Educação” apresenta tímida produção bibliográfica de 2,76% do total de artigos publicados.

Em relação à publicação de artigos em periódicos, é relevante registrar que das 17 Revistas/ Veículos analisados, 12 eram Revistas Universitárias e predominantemente publicados por Programas de Pós-Graduação, o que recoloca ao debate do Serviço Social a necessidade de se criar uma Revista dos Programas de Pós-Graduação em nível nacional para fortalecer a divulgação dessas publicações. (CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005).

Compondo o grupo da produção bibliográfica de trabalhos completos publicados em anais de eventos científicos, foram destacados 857 trabalhos representados por 219 trabalhos em 2001, 253 em 2002 e 285 em 2003. Desse total de trabalhos publicados, identificou-se 1.171 ocorrências classificadas em 27 eixos temáticos.

No quadro 4, estão apresentados os eixos temáticos abordados nos trabalhos completos publicados em anais de eventos científicos registrados no período compreendido entre 2001 a 2003. 67,56% desses eventos foram realizados no Brasil e 29,1% dos mesmos representados por Encontros/ Semanas do Serviço Social/ Assistente Social, realizados com periodicidade anual em nível local. (CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005).

De acordo com Carvalho, Silva e Silva (2005), as informações apuradas em suas pesquisas revelaram a relevância de eventos locais: Eventos de Iniciação, Eventos sobre Pós-Graduação e Seminários/ Encontros de Pesquisas que, somados aos Encontros/ Semanas do Serviço Social/ Assistente Social de caráter nacional, representam mais da metade dos eventos realizados no país, onde os trabalhos analisados foram apresentados. Dos eventos de abrangência nacional destacam-se o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS- (18,90%) e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social - ENPESS-(16,40%) dos trabalhos pesquisados no grupo que contempla os trabalhos completos publicados em anais.



**Quadro 4 - Eixos temáticos abordados na produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social: trabalhos completos publicados em anais (2001 – 2003)**

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Serviço Social: Formação Profissional/ Trabalho do Assistente Social/ Prática Profissional	146	12,46
Trabalho/ Reestruturação Produtiva/ Globalização	117	10,00
Infância/ Juventude/ Família	101	8,62
Gênero/ Violência	95	8,11
Seguridade Social: Saúde	84	7,17
Direitos Sociais/ Cidadania/ Direitos Humanos	71	6,06
<b>Educação</b>	<b>62</b>	<b>5,29</b>
Movimentos Sociais/ Processos Organizativos Associativismo/ Sujeitos/ Conselhos/ Controle Social	58	4,95
Política Social/ Política Pública/ Avaliação de Políticas e Programas Sociais	55	4,69
Ética/ Cultura/ Política/ Democracia/ Diversidade Cultural	49	4,18
Exclusão Social/ Desigualdade/ Pobreza	34	2,90
Terceira idade/ Envelhecimento	27	2,30
Questão Urbana/ Poder Local/ Meio Ambiente	24	2,17
Seguridade Social: Assistência	22	1,87
Terceiro Setor/ ONG/ Voluntarismo/ Representação Social	21	1,79
Questão Social	19	1,62
Identidade/ Representação Social	18	1,53
Investigação/ Metodologia de Pesquisa	17	1,45
Questão rural/ Questão Agrária	16	1,36
Programas de Transferências de Renda: Renda Mínima, Bolsa Escola/ PETI/ BPC	15	1,28
Estado/ Instituição/ Sociedade	10	0,85
Etnia/ Raça	10	0,85
Espaço Público/ Espaço Privado	09	0,76
Descentralização/ Municipalização	09	0,76
Desenvolvimento de Comunidade/ Trabalho Comunitário	08	0,68
Seguridade Social: Previdência Social	07	0,59
Pessoa Portadora de Deficiência	05	0,42
Outros eixos temáticos com apenas uma indicação	62	5,29
<b>Total</b>	<b>1.171</b>	<b>100</b>

Fonte: DATACAPES, 2001-2003 (apud CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005, p. 126).

Apesar do quadro 04 reafirmar a prevalência de temas indicados anteriormente nos outros grupos da produção bibliográfica, ao considerarmos os dez eixos mais representativos (que totalizam 71,53% das ocorrências registradas) o eixo “Educação” desta vez destaca-se entre esses com 5,29% dos trabalhos publicados em anais de eventos científicos.

Na análise de Carvalho e Silva e Silva (2005), essas informações reafirmam concomitantemente que existe uma preocupação expressiva com o desenvolvimento de estudos específicos do conteúdo da profissão, bem como de temáticas que expressam campos privilegiados da prática profissional dos assistentes sociais.

Assim, o Quadro 5 apresenta um resumo dos eixos temáticos identificados na produção bibliográfica apresentada nos livros e coletâneas; capítulos de livros; artigos publicados em periódicos e trabalhos completos publicados em anais de eventos científicos.

**Quadro 5 - Eixos temáticos abordados no conjunto da produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social: livros e coletâneas; capítulos de livros; artigos publicados em periódicos e trabalhos completos publicados em anais (2001 – 2003)**

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Serviço Social: Formação Profissional/ Trabalho do Assistente Social/ Prática Profissional	278	10,43
Trabalho/ Reestruturação Produtiva/ Globalização	231	8,66
Infância/ Juventude/ Família	229	8,59
Seguridade Social: Saúde	182	6,82
Gênero/ Violência	181	6,79
Ética/ Cultura/ Política/ Democracia/ Diversidade Cultural	177	6,63
Política Social/ Política Pública/ Avaliação de Políticas e Programas Sociais	152	5,70
Direitos Sociais/ Cidadania/ Direitos Humanos	131	4,91
Movimentos Sociais/ Processos Organizativos Associativismo/ Sujeitos/ Conselhos/ Controle Social	115	4,31
<b>Educação</b>	<b>105</b>	<b>3,93</b>
Exclusão Social/ Desigualdade/ Pobreza	82	3,07
Seguridade Social: Assistência	77	2,88
Terceira idade/ Envelhecimento	72	2,70
Questão Urbana/ Poder Local/ Meio Ambiente	48	1,80
Investigação/ Metodologia de Pesquisa	46	1,72
Terceiro Setor/ ONG/ Voluntarismo/ Representação Social	41	1,53
Estado/ Instituição/ Sociedade	39	1,46
Questão Social	37	1,39
Programas de Transferências de Renda: Renda Mínima, Bolsa Escola/ PETI/ BPC	33	1,24
Identidade/ Representação Social	32	1,21
Etnia/ Raça	28	1,06
Questão rural/ Questão Agrária	27	1,02
Seguridade Social: Previdência Social	16	0,61
Espaço Público/ Espaço Privado	16	0,61
Desenvolvimento de Comunidade/ Trabalho Comunitário	13	0,49
Seguridade Social	11	0,42
Pessoa Portadora de Deficiência	10	0,38
Descentralização/ Municipalização	09	0,34
Outros eixos temáticos com apenas uma indicação	248	9,30
<b>Total</b>	<b>2.666</b>	<b>100</b>

Fonte: DATACAPES, 2001-2003 (apud CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005, p. 129).

É importante ressaltar, que além do conjunto que compõe os 28 eixos temáticos identificados no Quadro 5, constam também a indicação de 248 ocorrências, denominadas no

referido estudo por “*outros eixos temáticos* com apenas uma indicação” (CARVALHO; SILVA; SILVA, 2005).

Verificamos que no conjunto da produção bibliográfica foco da pesquisa, a temática educação, configura-se entre os dez eixos temáticos com maior incidência, com 3,93%.

Podemos concluir - diante da abrangência e multiplicidade dos eixos temáticos tratados nas produções bibliográficas pesquisadas - que o Serviço Social apresenta intensa interação com a realidade social. As pesquisas abordadas no diagnóstico realizado por Carvalho e Silva e Silva (2005) são resultado de estudos e intervenções em diferentes regiões do país, nas quais a vida social configura-se de diversas maneiras. (LARA, 2008).

Contudo, tanto no campo da atuação do Serviço Social na área da educação, quanto os projetos de pesquisas e as produções bibliográficas a respeito são ainda bastante escassos. Carvalho e Silva e Silva (2005) afirmam que isso pode ser reflexo da pouca inserção dos assistentes sociais nos espaços escolares no Brasil.

Estudos relacionados ao papel da educação na “sociedade do conhecimento” são recorrentes. Porém, grandes desafios que se apresentam na contemporaneidade consistem na democratização do acesso ao conhecimento e no desenvolvimento de competência para seu manejo com o intuito de possibilitar aos sujeitos tornarem-se capazes de desenvolver sua autonomia na direção da emancipação humana.

Não se trata de atribuir à educação um significado para além de suas possibilidades, mas sim de pesquisar e reconhecer sua essencialidade e potencialidade na formação de sujeitos competentes para elaborar sua própria história diante das limitações impostas pelas transformações sociais. (CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005).

### 3.3 EIXOS TEMÁTICOS E TENDÊNCIAS DE ESTUDOS SOBRE O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Os artigos selecionados do XIII CBAS/2010 e XII ENPESS/2010 apresentam resultados de projetos e pesquisas, ensaios teóricos e relatos de experiências profissionais.

Na análise que faremos, entretanto, com o intuito de melhor compreensão e exposição, classificamos os artigos selecionados dos encontros do XIII CBAS e do XII ENPESS em: a) *ensaios teóricos* – artigos que não fazem referência a pesquisas de mestrado, doutorado ou núcleos de pesquisa; b) *resultados de pesquisas* – artigos que são apresentados

pelos autores como resultado de trabalho de conclusão de curso de graduação e tese de doutorado e; c) *experiências em espaços sócio-ocupacionais* - artigos que tratam das experiências de intervenção dos assistentes sociais em espaços educacionais bem como de experiências na elaboração e/ou execução de projetos nesse âmbito.

Contudo, acreditamos que tanto as experiências sócio-ocupacionais, quanto os ensaios teóricos e os resultados de pesquisa têm suas origens em pesquisas realizadas pelos autores. Nota-se, portanto, pouca diferença em relação à classificação feita pelos encontrados supracitados.

### 3.3.1 Neoliberalismo e educação no Brasil

O eixo temático *neoliberalismo e educação* é tratado em quatro artigos de um total de dezesseis da produção teórica analisada dos encontros. Discute-se neles os reflexos da ofensiva neoliberal na concepção e elaboração das políticas educacionais, perpassadas pelas contradições perversas e desumanas da sociedade capitalista. O quadro apresenta os autores, títulos, o caráter do artigo, palavras chaves e o evento onde foi apresentado cada trabalho.

**Quadro 6 – Eixo temático – Neoliberalismo e educação no Brasil**

Autor	Título	Caráter do Artigo	Palavras-Chave	Encontro 2010
Adelina A. M. de Araújo	A globalização e seus impactos na educação	Ensaio teórico	Globalização, Neoliberalismo, educação, capitalismo, mercadoria	XIII CBAS
Cristiane A. Moreira, Cristina X. Cordeiro	PRIVATIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: particularidades do curso de Serviço Social no Vale do Mucuri	Ensaio teórico	Neoliberalismo, Mercantilização do ensino superior e Curso de Serviço Social	XII ENPESS
Janary José dos Santos	EDUCAÇÃO À DISTANCIA E SERVIÇO SOCIAL: Questões para compreensão do debate	Ensaio teórico	Educação, Educação à Distância, Serviço Social e políticas públicas	XIII CBAS
Marcela Mary José da Silva	Educar para vencer ou educar para vencidos? A mão visível do banco mundial na educação da Bahia	Ensaio teórico	Globalização. Banco Mundial. Regularização do Fluxo. Educar para Vencer	XIII CBAS

Fonte: Claudemir O. da Silva. Pesquisa bibliográfica para a seleção de artigos que problematizam a temática educação no XIII CBAS e XII ENPESS, 2010.

Iniciamos o eixo temático com o artigo de Araújo (2010, p. 1), “*A globalização e seus impactos na educação*”. A autora analisa a influência neoliberal aliada ao processo de globalização sobre a educação. Para tanto, contextualiza esse fenômeno em suas “múltiplas dimensões” (sociais, culturais e políticas) e enfatiza que esse contribui para aumentar a concentração da riqueza por parte de uma minoria burguesa e, conseqüentemente, tende a aprofundar ainda mais as desigualdades sociais intrínsecas à ordem capitalista que transforma tudo em mercadoria.

A autora, ao analisar os impactos da globalização sobre a educação evidencia a educação superior que - sob lógica mercantilista - passa ser ajustada “como negócio”, como “mercadoria”. Esta situação se agrava drasticamente com a revolução tecnológica, que possibilitou o surgimento da “educação à distância como modo de ensino”. Portanto, para Araújo (2010, p. 03) a educação está “sufocada pela lógica capitalista”, onde é compreendida apenas como possibilidade de ascensão econômica.

Araújo (2010, p. 03) destaca que as políticas sociais brasileiras, nas quais se encontra a política educacional, passam a ser reformadas a partir da década de 1990 de “maneira verticalizada”, priorizando as exigências dos organismos internacionais, que detém o “domínio sobre a economia mundial”. Nessa direção, a autora apresenta as orientações do Banco Mundial (1995 apud ARAÚJO, p.03) aos países considerados emergentes:

Se as instituições estatais querem melhorar sua qualidade e eficiência, os governos deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de mobilizar mais recursos privados para o ensino superior em instituições estatais de várias maneiras: mediante a participação dos estudantes nos gastos, arrecadação de recursos de ex-alunos, utilização de fontes externas, realização de outras atividades que gerem receitas.

Para a autora as orientações do BM estão focadas apenas em satisfazer a demanda crescente da educação superior, adequando-a aos interesses e necessidades do mercado de trabalho. Não há “qualquer preocupação e comprometimento com o ensino qualificado”.

Portanto, Araújo (2010, p. 06) salienta que a realidade da educação brasileira é “perversa”, pois “se volta para o mercado”. Sua “preocupação em formar cidadãos se restringe à lógica capitalista”, a “educar para o lucro”. A educação e, em particular a educação formal no âmbito universitário, distancia-se de “sua função” de desenvolver pesquisa, “massa crítica de pessoas” e da produção e socialização do saber, transformando-se “num instrumento de reprodução e acumulação do capital”, pelo qual o conhecimento torna-se “algo seletivo e elitizado” (ARAÚJO, 2010, p.05).

Moreira e Cordeiro (2010), nessa mesma perspectiva, propõem-se em seu artigo: *Privatização e Precarização do Ensino Superior: particularidades do curso de Serviço Social no Vale do Mucuri*, a problematizar a situação da educação brasileira nos marcos da expansão do ideário neoliberal, enfatizando os reflexos dessa expansão nos cursos de Serviço Social do Vale do Mucuri, região localizada no nordeste de Minas Gerais.

Para Moreira e Cordeiro (2010), como resultado dos ajustes neoliberais propostos pelo Banco Mundial aos países periféricos, a educação se apresenta “como um espaço privilegiado no processo de propagação da cultura burguesa e de seus interesses” (MOREIRA; CORDEIRO, 2010, p.3). As autoras acrescentam que a educação se torna uma estratégia para a manutenção da ideologia burguesa, garantindo assim a reprodução do sistema capitalista e que a política de educação pública acompanha o desmonte das outras políticas sociais, expresso pela precarização, focalização, fragmentação e privatização dos serviços públicos.

As autoras enfatizam que o descaso com a educação pública em contraste com o favorecimento ao setor privado se expressa de diversas maneiras nas estratégias de “reformas” das políticas de ensino superior propostas pelo Ministério da Educação (MEC), seguindo o ideário neoliberal proclamado pelo BM de priorizar a educação básica.

Assim, Araújo, Moreira e Cordeiro (2010) partilham de mesma análise. Consideram que a preocupação por parte das políticas de educação no âmbito do ensino superior não se pautam pela qualidade das universidades públicas, mas apenas pela ampliação do número de vagas nas universidades sob a lógica reprodutiva das orientações do BM, focadas unicamente em satisfazer a demanda crescente para o ensino superior, ajustando-os aos interesses do capital.

Moreira e Cordeiro (2010, p. 05) observam que o resultado desse processo de “desresponsabilização” do Estado na garantia de uma educação “gratuita e de qualidade para todos (as)” - em especial no ensino superior – se expressa na criação de novas universidades sem um planejamento amplo, mediante programas que desestruturam o tripé ensino-pesquisa-extensão e na priorização dos cursos técnicos e à distância, voltados para uma formação rápida e com custos reduzidos, exclusivamente para atender as demandas do mercado.

Diante desse contexto, Moreira e Cordeiro (2010) buscam analisar as particularidades da expansão das faculdades e universidades públicas e privadas, concomitantemente com a expansão dos cursos de Serviço Social no Estado de Minas Gerais, mais precisamente em Teófilo Otoni, cidade do Vale do Mucuri.

As autoras trazem dados interessantes para pensar a educação formal no âmbito do ensino superior. De acordo com as mesmas, Iamamoto (2008) apresenta em sua obra informações sobre os cursos de graduação em Serviço Social no país com base nos dados consultados junto ao Ministério da Educação (MEC) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir de abril de 2007, dos 253 cursos de graduação em Serviço Social do país inscritos em unidades de ensino superior, 207 estão em centros privados e apenas 46 em instituições públicas, ou seja, 82% do total estão em instituições particulares e apenas 18% se encontram em universidades públicas. Desse total de instituições, as de natureza privada são responsáveis por aproximadamente o quádruplo das vagas oferecidas no curso, com destaque para as Unidades de Educação à Distância (EaDs), que oferecem 30% do total das vagas.

Para Moreira e Cordeiro (2010), o Estado de Minas Gerais não se difere do contexto nacional no que tange ao curso de Serviço Social. Em Teófilo Otoni, até 2010, existiam seis instituições de ensino superior, sendo quatro dessas de natureza privada com ensino presencial, uma universidade privada com ensino à distância e uma universidade pública federal recentemente implantada. Dessas seis instituições, quatro faculdades oferecem o curso de graduação em Serviço Social, sendo que duas dessas são instituições privadas com ensino presencial, uma de ensino privado à distância e uma instituição de ensino público, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/UFVJM, criada em 2006.

Analisando a implantação do campus avançado do Mucuri como exemplo de difusão da política expansionista que tem como desafio o aumento do número de vagas nas universidades no país, Moreira e Cordeiro (2010) consideram que por um lado, a implantação da universidade pública representa uma forma de democratização do ensino superior local, possibilitando número maior de pessoas que não dispõem de condições financeiras para acessar uma instituição de ensino superior de natureza privada. Por outro lado, essas políticas de expansão das universidades públicas, tal como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que esconde em seus discursos a real intenção de reforma universitária, efetivam-se de forma fragilizada sem condições reais de garantir a implantação de novas estruturas com corpo docente suficiente, e por fim, sem garantir uma educação de qualidade.

Concluem as autoras que, diante da intensa precarização da educação pública brasileira, verifica-se no ensino superior em Serviço Social “enorme fragilidade teórica dos profissionais formados” o que dificulta a superação do imediatismo no cotidiano profissional

e uma correta leitura da totalidade sócio-histórica das relações sociais sob a ordem do capital. (MOREIRA; CORDEIRO, 2010, p.7).

Correlacionado a essa discussão, o artigo de Santos (2010, p. 01) intitulado: *Educação à Distância e Serviço Social: questões para compreensão do debate*, busca fomentar o debate em torno da Educação à Distância (EaD) no Brasil, em especial no Serviço Social, apresentando panorama histórico e político, marcos legais e críticas referentes a essa “modalidade de educação”.

Santos (2010) observa que em suas pesquisas encontrou duas formas de conceituar a EAD: ora Ensino à Distância, ora Educação à Distância. Para o autor, a primeira vista não nos parece relevante fazer tal distinção. Contudo, ressalta que ensino significa a “transmissão de conhecimento” enquanto educação “é mais amplo e significa construir junto conhecimento, dando sentido para a aprendizagem” (SANTOS, 2010, p. 4).

Essa modalidade de ensino está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 80º.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 4º. A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

De acordo com Santos (2010, p. 03), no Estado da Bahia, o Conselho Estadual de Educação recentemente regulamentou a Educação à Distância por meio da Resolução CEE Nº 79, de 03 de novembro de 2008, versando em seu artigo primeiro que:

Art.1º. A Educação a Distância (EaD) refere-se ao processo de ensino e de aprendizagem no qual professores e alunos, estando separados fisicamente no espaço e ou no tempo, utilizam, na mediação didático-pedagógica, tecnologias de informação e de comunicação tais que garantam a interlocução entre os sujeitos do processo, em tempo real ou não.

Para a autora estamos inseridos numa “sociedade tecnológica” e, portanto, devemos nos utilizar desses recursos para melhorar a “qualidade de vida” das pessoas. Porém, essas tecnologias, uma vez inseridas na educação devem “transcender” ao processo ensino-



aprendizagem, para a construção de uma educação que oriente para a “formação cidadã, formação de sujeitos críticos, reflexivos” (SANTOS; 2010 p. 5).

No diz respeito à Educação à Distância no Serviço Social, Santos (2010) ressalta que essa discussão vem ganhando fôlego nos últimos anos com novos cursos a distância nessa área. Nesse sentido, enfatiza o importante posicionamento contrário a essa modalidade de ensino por parte do conjunto das instâncias representativas da profissão, como os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e do Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), que por meio de Carta Aberta (CFESS, 2009 apud SANTOS, 2010, p. 06) argumentam:

Não estamos nesta luta para impedir quem quer que seja de estudar. Pelo contrário, sempre lutamos pela ampliação do acesso e pela educação como direito de todos e dever do Estado. Queremos educação com qualidade para todas e todos. A política em curso não significa democratização do acesso ao ensino superior, mas a reprodução de informações recolhidas de forma fragmentada da bibliografia da profissão e transmitidas através de apostilas e manuais de baixa qualidade que não observam a perspectiva de totalidade e criticidade, comprometendo a formação profissional e o atendimento à população brasileira. Muitas universidades públicas no Brasil ainda não oferecem cursos de Serviço Social. Temos ampliado nossas lutas pela abertura desses cursos com conquistas significativas.

Para Santos (2010) torna-se imprescindível fomentar a discussão acerca da “qualificação do ensino, seja presencial ou não presencial” no sentido de criarem-se espaços de formação profissional favoráveis ao conhecimento e “às trocas de experiências positivas”. Entende a autora, que não é possível negar que a educação brasileira “hoje representa uma fatia do mercado” e que as faculdades de natureza privada buscam, sobretudo, “o lucro” como objetivo. Considera que é necessário avaliar quem é esse “aluno” que busca a Educação à Distância, se:

[...] possui a cultura da leitura [...] tem imbuído o desejo de buscar formação profissional de forma autônoma ou se é aquele aluno que não possui a cultura da leitura, teve uma formação na educação básica precária, copista, reprodutora dos conceitos apresentados, não crítica e não reflexivo (SANTOS, 2010, p. 06).

Para o autor a análise desses elementos pode trazer indicativos de que “tipo de educação e educando se está construindo”.

O ensaio teórico de Silva (2010) com o título “*Educar para vencer ou educar para vencidos?*” objetivou analisar o financiamento da educação no Estado da Bahia pelo Banco Mundial através do *Programa Educar para Vencer*, ressaltando a influência da globalização e do neoliberalismo nesse processo. Destaca que as reformas na educação brasileira “vêm sendo marcadas pelos princípios econômicos”, que apresentam questões à gestão da educação, pautadas pela “*preparação para o mercado, baixos lucros, descentralização, inclusão, resultados*”, concebendo a escola como “empresa” e o educando como mero “consumidor”. (SILVA, 2010, p. 03).

Silva (2010, p. 04) enfatiza que as propostas BM para um modelo de reforma da educação voltadas aos “*países em desenvolvimento*” se distanciam de uma “visão ampliada de educação” que considera “os conteúdos internos e externos” à escola enquanto educação formal.

Ao analisar o *Programa Educar para Vencer* que tem como pressuposto regularizar a situação escolar dos alunos e assegurar a permanência desses na escola, afirma que este programa evidencia as diretrizes neoliberais proclamadas pelo BM que vem tratando a educação brasileira, nos marcos da globalização como mercadoria e como “esteio das ideologias que se dizem globais”, pois seus objetivos e avaliações se pautam apenas em aspectos quantitativos. (SILVA, 2010, p. 6).

A história do mercado junto ao Estado por suas escolhas anteriores transformou a escola em empresa; a direção em gestão; a educação em serviço; inclusão em acesso; loteou o público e comercializou cada um desses lotes, vendendo-os às agências financiadoras multilaterais, perpetuando a história de subalternidade. (SILVA, 2010, p. 06).

A autora reflete sobre a sociedade engendrada na ordem capitalista e questiona-se como esta sociedade do capital pautada pela desigualdade, “necessária” para a manutenção e reprodução da acumulação capitalista, pode “propor ações para resolvê-la” (SILVA, 2010, p. 7). Considera que o *Programa Educar para Vencer*, por meio de seus projetos, conseguiu responder tanto aos interesses do capital externo enquanto financiador direto do programa, bem como assumir os mandamentos das Instituições de financiamentos mundiais (FMI – BM).

O debate acerca da educação apresentado nos quatro artigos deste eixo temático demonstrou que os autores entendem que as políticas de educação pública no Brasil sofrem grande influência dos interesses do mercado, nos marcos dessa sociedade burguesa.

Destacamos o ensaio de Silva (2010) que reflete com profundidade como a perversa e contraditória sociedade do capital, pode propor reformas políticas como solução para superar as desigualdades sociais, estas resultantes e necessárias para a expansão do sistema capitalista.

Entretanto, o estudo de Santos (2010), ao analisar a Educação a Distância (EaD), revelou-se contraditório ao considerar que a partir da análise dos elementos como: “*cultura da leitura*”, “*desejo de buscar formação profissional de forma autônoma*”, “*formação na educação básica precária, copista, reprodutora dos conceitos apresentados, não crítica e não reflexivo*” (SANTOS, 2010, p. 07), atribuídas ao educando, possam constituir-se em indicativos tanto avaliativos quanto analíticos para a educação brasileira. Tais formulações desconsideram, principalmente a influência imperativa da lógica capitalista e a compreensão da educação de maneira ampla, enquanto dimensão do ser social.

### **3.3.2 A inserção do assistente social no campo educacional**

Esse eixo temático é composto por 12 artigos. Apresenta quatro artigos que se constituem como ensaio teórico e oito artigos resultantes de pesquisas conforme apresenta o Quadro 7.

**Quadro 7 – Eixo temático – A inserção do assistente social no campo educacional**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Caráter do Artigo</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Encontro 2010</b>
Tathiana Meyre da Silva Gomes	EDUCAÇÃO, TRABALHO E SERVIÇO SOCIAL NA CENA CONTEMPORÂNEA.	Ensaio teórico	Capitalismo; trabalho; educação e serviço social	XIII CBAS
Daniela Simões Menezes Santos	SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA	Pesquisa bibliográfica	Serviço Social, Política de Educação e Direitos	XII ENPESS
Lady Mara Lima de Brito	PARTICIPAÇÃO CIDADINA E CONTROLE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	Ensaio teórico	Educação no Brasil, participação cidadina, controle social	XIII CBAS
Lara T. R. Rosa, Nilton dos S.Portugal, Maria A. S. Pacheco	O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: um estudo de caso	Resultado de pesquisa	Serviço Social, crianças e adolescentes, educação, questões sociais	XII ENPESS
Eliane B. da Silva Ivone A. V. da Silva Maria A. P. Seabra, Valquiria A. Mariano	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SERVIÇO SOCIAL: um caminho possível	Resultado de pesquisa bibliográfica	Educação, inclusão, serviço social.	XIII CBAS
Francine Helfreich Coutinho dos Santos	EDUCAÇÃO E ESCOLA PÚBLICA: notas para pensar a intervenção profissional do assistente social	Ensaio teórico	Educação, Serviço Social, Escola Pública	XIII CBAS
Franciele S. de Souza, Marilene L. de Calasans	ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO	Resultado de pesquisa bibliográfica	Educação; Atuação Profissional e Cidadania	XII ENPESS
Marina Fernandes Bueno	O SERVIÇO SOCIAL NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: A Experiência da Rede de Proteção ao Educando	Ensaio teórico	Educação, Poder, Potência, Participação	XIII CBAS
Vanessa C. Gomes, Camélia V. Penna	ESCOLA COMO ESPAÇO SÓCIO-OCUPACIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL	Resultado de pesquisa	Assistente Social. Escola. Educação. Questão Social.	XII ENPESS
Eliana B.C. martins	EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: ELO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.	Resultado de pesquisa	Política de Educação; Serviço Social na área da educação.	XII ENPESS
Carla Rosane Bressan, Suelen Virgilino	A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ações sócio-educativas no contraturno escolar	Experiências de intervenção em espaços sócio-ocupacionais	Educação, serviço social, interdisciplinaridade, ações sócio educativas	XIII CBAS
Francine H. C. dos Santos, Eblin J. Farage, Lorena de A. Magalhães, Alessandra A. S. M. da Silva, Débora R. de Araújo, Núbia E. Alves, Paula C. de Miranda, Lenardo F. da Luz	A EXPERIÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E DA MOBILIZAÇÃO SOCIAL	Experiências de intervenção em espaços sócio-ocupacionais	Educação, Serviço Social, Mobilização Social	XIII CBAS

Fonte: Claudemir O. da Silva. Pesquisa bibliográfica para a seleção de artigos que problematizam o Serviço Social na educação no XIII CBAS e XII ENPESS, 2010.

Iniciamos a discussão deste eixo com o ensaio teórico de Gomes (2010), “*Educação, Trabalho e Serviço Social na Cena Contemporânea*”. A autora elenca, como objetivo de seu trabalho, a problematização do significado da educação no contexto social atual. Para tanto, considera: a) sua função atribuída historicamente; b) a relação com o trabalho e; c) as perspectivas de atuação do assistente social neste campo em conformidade com o Projeto Ético-Político da profissão que aponta para uma transformação social.

Já de início Gomes (2010, p. 2) deixa claro que a concepção de educação referida em seu ensaio teórico considera a acepção mais ampla do termo, tal como concebida por Mészáros (2008). Tanto pode se constituir como: a) mecanismo para a internalização e produção de conformismo (que na sua dimensão formal constitui-se, enquanto educação escolarizada); b) espaço que se objetiva a socialização de determinados conteúdos voltados para a aquisição de habilidades e potencialidades, mas principalmente; c) como “*espaço de potencial de reflexão e ação criadora*”.

Ressalta a autora que compreender a educação em seu sentido ampliado é reconhecer que esta não se restringe a sua dimensão escolarizada, que possui inegável funcionalidade à lógica do capital. Porém, Gomes (2010) referenciando Mészáros (2008) e Almeida (2007) concorda que uma efetiva transformação social não pode ser operada sem considerar a educação institucionalizada. Acredita que para a análise que se propõe, torna-se indispensável também considerar e problematizar as conexões e os desdobramentos resultantes da relação entre educação e o mundo do trabalho; para então, vislumbrar possibilidades de transformação de suas funções na sociedade vigente tendo como pressuposto a “*desalienação*”.

Desse modo, a educação formal para Gomes (2010, p. 2) com referência em Mészáros (2008), assume por meio da escolarização, “a função de socializar conhecimentos, atitudes, ideias, valores e símbolos que se identificam com determinados interesses desta sociedade, ou seja, volta-se para a produção de conformismo”.

Considerando ser inegável a vinculação histórico-social e econômica da educação, apresenta breve resgate histórico do processo de constituição e expansão do sistema capitalista aliado ao ideário neoliberal, seus impactos, crises e as catastróficas transformações no mundo do trabalho, que também rebateram sobre a educação. Nesse sentido, Gomes (2010) aponta que os discursos e as estratégias assumidas em favor da tirania imperativa do capital continuam a proclamar a educação como medida essencial para promover a ascensão social, econômica e, sobretudo, como condição única para a superação da desigualdade social.

A autora promove reflexão interessante em relação ao discurso liberal em relação à garantia da educação formal pública enquanto direito e dever do Estado. Analisa que a

premissa de tornar a educação “direito” - onde essa passa a assumir o papel de promotora do acesso à cidadania - é de que a partir da intervenção do Estado, o indivíduo deva ser capaz de conduzir sua própria vida. Porém, numa sociedade “*fetichizada*”, a garantia de cidadania passa, entre outras coisas, pela inserção no mundo do trabalho.

Diante das considerações fundamentais para pensar a educação inserida no contexto de expansão do sistema capitalista, Gomes (2010, p. 4) apresenta os seguintes questionamentos:

[...] A que interesses que a educação enquanto política pública está vinculada? Quais são as perspectivas para este campo e como ele pode se estabelecer como mediação fundamental para a transição para outro sistema, não mais baseado na exploração, na subsunção e alienação do trabalho? Que mediações se fazem necessárias para vincular a educação aos interesses contra-hegemônicos? Nesta perspectiva quais são as contribuições efetivas do serviço social neste processo?

Torna-se necessário problematizar a relação indissolúvel entre a educação e o trabalho, o sentido assumido por ambos na sociedade do capital. E a partir daí, compreender que a educação pode promover a formação de uma “contra-consciência” voltada para a emancipação humana, processo esse que, de acordo com Mészáros (2008), deve caminhar conectado à “desalienação do trabalho”, onde “a educação pode tornar-se mediação fundamental para o rompimento com a lógica societal estabelecida” (GOMES, 2010, p. 4)

Assim, Gomes (2010) analisa a vinculação do Serviço Social com a educação, destacando que o trabalho do assistente social nessa área exige reflexão crítica, para não incorrer no discurso de justificar sua inserção apenas pela necessidade de garantir novos espaços de trabalho; mas sim como espaço possível de luta pela efetivação dos pressupostos da atual direção social hegemônica que a qual profissão está comprometida. É urgente e imprescindível “*que o profissional disponha de uma compreensão crítica da realidade macrosocial e da educação*” (GOMES, 2010, p. 6) para que, inserido nos espaços sócio-ocupacionais, não recaia na tendência de ressaltar, de forma isolada, as questões apresentadas.

Faz-se então necessário ao profissional que, pela via do conhecimento teórico, da escolha consciente por valores universais, da direção política que atribui a sua prática, bem como de uma postura renovada e qualificada, transcenda a mera cotidianidade para alcançar o patamar do exercício crítico, competente e comprometido. [...] as possibilidades não estão na profissão ou no conhecimento, mas na realidade, e que, não obstante isso, uma intervenção profissional tecnicamente competente carece do conhecimento mais aproximando possível da realidade e das tendências do desenvolvimento histórico. (GUERRA, 2007, p. 27 apud GOMES, 2010, p. 7).

Também alerta a autora para o risco que se corre na inserção do assistente social no campo educacional, haja vista que a educação é ainda temática ainda pouco debatida pela categoria com os outros atores institucionais e, muitas vezes, vista unicamente como ampliação do mercado de trabalho. Há aí o grande perigo de que a fragmentação das diversas questões que perpassam e compõem o cenário educacional faça com que esse profissional atue retomando uma prática assistencialista e funcional em favor do discurso da ideologia dominante.

Encerrado suas considerações indaga, a autora, sobre quais as demandas que comumente apresentam-se ao Serviço Social inserido na área educacional e quais as respostas que estão sendo dadas/pensadas. Questiona ainda para qual direção político-social essas ações estão apontando e como o profissional pode contribuir para a construção de uma contra-consciência que vislumbre a emancipação humana.

Desse modo Gomes (2010, p. 6) toma o profissional de Serviço Social não como um “messias”, mas “*como um profissional de formação crítica, competente do ponto de vista teórico-interventivo e ético-político*”. Profissional que pode e deve buscar conjuntamente como os atores envolvidos no espaço educacional a construção de uma “contra-hegemonia”, uma vez que a garantia dos direitos e a defesa da cidadania foram incapazes de superar as desigualdades sociais.

Na pesquisa bibliográfica de Menezes Santos (2010, p. 1) reflete-se sobre a importância do Serviço Social no campo educacional enquanto política pública, apresentando o debate atual da profissão nessa área e apontando os “*novos paradigmas que norteiam*” o exercício profissional dos assistentes sociais.

Para a autora o assistente social pode contribuir para a efetivação do processo educativo, atuando tanto nas relações externas com a família e comunidade quanto nas relações internas próprias do espaço educativo. Porém, observa que para que essas práticas tenham sucesso na educação escolarizada é necessário que os profissionais se posicionem de forma crítica e participem de outras “*dimensões do processo educacional*”.

A educação para Menezes Santos (2010, p. 2), “*instrumentaliza o ser humano culturalmente*”; é o “*cerne do desenvolvimento social*”. Enquanto instituição de educação formal, “*tem como papel social propiciar ações para a efetivação dos direitos sociais*”. Acredita a autora que o campo educacional tem a função de possibilitar e oferecer opções para “*que as pessoas que estão excluídas do sistema possam ter oportunidades de se reintegrar através da participação, bem como da luta pela universalidade de direitos sociais e do resgate da cidadania*”.

A autora afirma que os profissionais da área da educação “*não possuem conhecimentos teóricos metodológicos*” que lhes permitam minimizar as questões que comprometem a educação. Por essa razão acredita que se deve buscar “*auxílio em outras áreas do conhecimento [...]*”. Apresentam em seu estudo, os Projetos de Lei nº 3.688/00 e nº 837/07, que propõem a inclusão do assistente social no espaço escolar público. Para Menezes Santos (2010) os referidos projetos revelam o reconhecimento do poder público para a necessidade de se inserir na equipe de profissionais de educação, outros profissionais, como os assistentes sociais. Porém, tais projetos intensificam a importância de se promover debates sobre a prática profissional do Serviço Social no contexto educacional.

A inserção dos assistentes sociais, para a autora, contribui para que a instituição escolar cumpra sua função social de proteger os direitos fundamentais da criança e do adolescente, preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, incluindo o direito à cultura.

As problemáticas enfrentadas pela escola pública como “*evasão escolar, indisciplina, dificuldade econômica, desagregação familiar, envolvimento em drogas, gravidez precoce, desinteresse do aluno, dentre outras questões emergentes*” demandam intervenção interdisciplinar, onde o assistente social pode contribuir tanto na realização de “*diagnósticos sociais*” (para indicar possíveis alternativas às problemáticas apresentadas pelas crianças e adolescentes) quanto na efetivação do direito à educação por esses sujeitos, no encaminhamento aos serviços sociais e assistenciais. (MENEZES SANTOS, 2010, p. 3).

Menezes Santos (2010) considera um grande avanço da categoria começar a tratar o Serviço Social na educação enquanto política pública. Compreender a educação como política social compromissada com a garantia dos direitos sociais requer concomitantemente uma concepção ampliada da educação “*que precisa ser assimilada a partir da perspectiva de sua produção social e do papel que a escola assume na sociedade*”. Considera a autora, de extrema importância, assumir “*uma visão emancipatória*” que contribua na construção de uma “*pedagogia da autonomia pelas classes subalternas*” (MENEZES SANTOS, 2010, p. 4).

Conclui - Menezes Santos (2010) - que a inserção do assistente social no espaço escolar mostra uma necessidade de pensar a educação sob diversos aspectos; uma vez que o processo educativo envolve uma multiplicidade de processos e relações sociais que se articulam às diferentes dimensões da vida social, nas quais o acesso aos direitos sociais se torna fundamental.



O ensaio teórico de Brito (2010) intitulado *Participação Cidadina e controle na Educação Básica Brasileira*, promove a discussão da participação e do controle social exercido pela “*sociedade civil*” sobre o Estado, no âmbito da educação pública.

A autora estrutura seu trabalho em duas etapas. Na primeira, realiza breve resgate histórico sobre a consolidação do direito à educação básica no Brasil, e na segunda etapa, aborda o conceito de participação cidadina e controle social, enfocando o controle exercido pelos cidadãos sobre o Estado. Brito (2010, p. 01) destaca os principais dispositivos legais que legitimam essa “*nova prática social e democrática*” como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, entre outros.

Apresenta, a autora, reflexão acerca do debate sobre o controle social e participação cidadina, sem a pretensão de estabelecer um significado único, entendendo que tais conceitos podem ser abordados sob diferentes perspectivas. Nesse sentido, reflete a respeito das possibilidades do controle social no campo das políticas sociais, em particular as políticas de educação, tendo como pressuposto o controle social exercido pela *sociedade civil* sobre o Estado.

Brito (2010, p. 6) apresenta duas perspectivas para compreender a questão da cidadania nas sociedades modernas. Ela coloca, referenciando Ahlert (2004), que a perspectiva marxista reduz a cidadania à questão política e que a perspectiva liberal centra-se em princípios individualistas. Para a autora só é possível conceituar a cidadania quando “*é vivida e exercida pelo cidadão*”, na composição de um conjunto de direitos fundamentais para a “*existência plena da vida humana: direitos políticos e direito sociais*”.

No desenvolvimento de seu ensaio teórico, citando Campos (2004, p.1) aponta que o controle social compreende:

[...] as ações desenvolvidas pela sociedade civil organizada que tem por objetivo: fiscalizar, monitorar e avaliar as condições em que a política de assistência social está sendo desenvolvida (fiscalizar e avaliar a qualidade das ações; a aplicação de recursos públicos e o resultado das ações na vida dos assistidos. (CAMPOS, 2004, p.01 apud BRITO, 2010, p. 7).

Desse modo, Brito (2010) considera que no Brasil diversos mecanismos vêm sendo desenvolvidos pelo Ministério da Educação voltados a fundar e efetivar essa *nova prática social e democrática* indicada na Constituição Federal. Nesse bojo destaca a constituição de espaços para uma “*co-gestão entre Estado e Sociedade*”, para a participação e o controle

social da *sociedade civil* na gestão nas políticas públicas. Tais espaços (como o Conselho Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) possibilitam, na visão da autora, “*avaliar os avanços e retrocessos da educação*” e permitem a proposição de “*diretrizes para a formulação de políticas*” dirigidas à área educacional. A autora propõe, com base nos dispositivos legais que asseguram a participação cidadina e o controle social na política de educação brasileira, a “*ocupação desses espaços institucionais*” por parte dos assistentes sociais, na perspectiva de fortalecer e defender esse direito.

Por fim, Brito (2010) ressalta que suas pretensões com tal estudo não foram esgotar as discussões sobre a educação básica e o controle social, mas sim fomentar o aprofundamento desses temas de forma crítica e reflexiva, para que se possa promover uma “*intervenção consciente dos sujeitos envolvidos e inseridos neste espaço profissional*”. (BRITO, 2010, p. 7).

No estudo de Rosa, Portugal e Pacheco (2010) intitulado “*O Serviço Social na Educação: um estudo de caso*” analisa-se, apoiando-se no materialismo histórico dialético, os fatores que desencadeiam a “*questão social*” e sua interferência na vida educacional de crianças e adolescentes. Reflete-se neste sobre as alternativas propostas pelos estudantes mediante pesquisa de caráter qualitativo realizada em escola estadual do município de Varginha, no Estado de Minas Gerais, onde foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e observações para a obtenção de dados.

Os autores também apontaram como objetivos da pesquisa a socialização da realidade escolar dos estudantes da cidade de Varginha como possibilidade de troca de experiências entre alunos e comunidade, além de analisar a visibilidade do universo do Serviço Social, tendo como base norteadora a nova Lei Estadual nº 16.683 de 2007, que versa sobre inserção do Serviço Social na escola.

Para Rosa, Portugal e Pacheco (2010) as diversas e acentuadas rupturas que a educação brasileira sofreu, e ainda sofre, dificultam seu estudo. Mesmo com os avanços significativos regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as necessidades da população brasileira não foram atendidas, pois esta não considera o contexto social vivenciado pelos estudantes.

É necessário se conhecer para propor alternativas que melhorem a qualidade de vida e de educação dos estudantes, com o intuito de efetivar o verdadeiro sentido de educação. (ROSA; PORTUGAL; PACHECOS, 2010, p. 3).

Os autores acenam para a importância de se compreender as transformações sociais engendradas pelo “*capitalismo globalizado ou o chamado neoliberalismo*”, que provocam impactos significativos na sociedade, como a desigualdade social, que reduz e distancia a prática da cidadania convertendo-a apenas como *status* e não como direito. É nesse contexto de agravamento da “*questão social*” que a necessidade de inserção do Serviço Social no âmbito das contradições e desigualdades sociais se torna indiscutível. (ROSA; PORTUGAL; PACHECO, 2010).

Nessa perspectiva os autores demarcam o Serviço Social enquanto profissão que emerge e se expande perpassada pelas contradições inerentes à expansão capitalista, profissão liberal inscrita na divisão social e técnica do trabalho, que, por meio de sua natureza interventiva, deve amenizar os reflexos da “*questão social*” na sociedade.

Assim, ressaltam que o Serviço Social na contemporaneidade passa a exigir “*um perfil profissional comprometido, com a luta pela justiça social e pela efetivação da democracia e da cidadania*” (ROSA; PORTUGAL; PACHECO, 2010, p. 5), devendo utilizar-se da pesquisa como ferramenta de trabalho para compreender a realidade.

Com as expressões da “*questão social*” cada vez mais latentes no sistema educacional, torna-se essencial a inserção do Serviço Social na escola, novo espaço sócio-ocupacional dessa profissão, plenamente em consenso com o Código de Ética Profissional (1993), na perspectiva de efetivação e ampliação da cidadania, da equidade e da justiça social, visando à universalização do acesso aos direitos sociais.

Entretanto os autores salientam que, de acordo com as resoluções do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a contribuição do Serviço Social na educação não deve se resumir à ocupação de mais um novo espaço de trabalho, mas sim contribuir na identificação dos fatores sociais, culturais e econômicos que se evidenciam no campo educacional.

Segundo este estudo, a escola é o equipamento social onde se operacionalizam as diretrizes curriculares, culturais, sociais. Ambiente “*onde se desenvolve o aprimoramento social do cidadão*”, portanto, momento importantíssimo para crianças e adolescentes onde “*exercem seu papel social, saindo da individualidade e passando para a sociedade*” (ROSA; PORTUGAL; PACHECO, 2010, p. 6).

Contextualizando a escola foco da pesquisa, Rosa, Portugal e Pacheco (2010) expõem que essa foi inaugurada em 1990 e é de responsabilidade administrativa do Estado. Porém, ocupa prédio cedido pelo município e conta com corpo de funcionários formado por 78 professores e técnicos administrativos. Estudam na escola 600 alunos que se dividem no ensino fundamental e médio. Segundo as autoras, a escola localiza-se num bairro que

configura a vulnerabilidade social: habitações precárias, índices alarmantes de tráfico de drogas, reduzido nível de escolaridade da população local e taxas elevadas de desemprego (decorrente da falta de qualificação profissional).

Na apresentação dos resultados da pesquisa os autores destacam questões que, na opinião dos próprios alunos, atrapalham sua atuação escolar e ações que podem motivá-los a transformar a realidade escolar. Em relação às questões que afetam os alunos, na visão dos autores, destacam-se: a) a insuficiência participativa da família na vida dos mesmos; b) família desestruturada; c) dependência química; d) violência manifestada pela agressão física e psicológica e; e) conflitos sociais.

Nas opiniões dos estudantes, os fatores que atrapalham seu rendimento escolar são: a) a bagunça; b) a influência para o uso de drogas dentro da escola; c) a violência em suas diversas expressões; d) a ausência de dinamismo nas aulas e; e) a dificuldade em obter outros conhecimentos. Ainda para eles as ações que os motivariam a transformar a realidade escolar são: promoção de palestras que tratem sobre as profissões e temas atuais de forma dinâmica, oficinas esportivas que permitam a participação da comunidade, oficinas sobre informática, artes, teatro e dança, bem como outras atividades que promovam a interação entre os alunos, a serem apresentadas na escola e fora dela.

Diante dos resultados apresentados pela pesquisa, (ROSA; PORTUGAL; PACHECO, 2010, p. 9) ressaltam a necessidade de se atuar na “questão social” para que suas expressões “*não exerçam tamanha influência na vida escolar e social dos jovens estudantes*”, o que reforça a importância da inserção do assistente social no espaço educacional. Os autores destacam como resultado positivo da pesquisa a crença que os jovens demonstraram em alternativas que podem ser facilmente desenvolvidas com o apoio das diversas redes, como forma de melhorar seu desempenho e gosto pela escola.

Concluem, os autores, com a pesquisa que se faz necessário apresentar alternativas de transformação social para a vida dos estudantes, “*com o intuito de enfraquecer as questões sociais que interferem na vida desses*” (ROSA; PORTUGAL; PACHECO, 2010, p. 9). Desse modo, as alternativas de transformação social devem despertar a importância dos mesmos enquanto cidadãos. Em termos dos próprios autores:

[...] A escola precisa de ajuda para que a educação seja tratada como algo realmente transformador, que vá além do aprender a ler e a escrever, pois este é o momento em que os alunos descobrem o seu papel diante a sociedade, faz suas escolhas para o futuro e que passam de ser individual a ser social. [...] Para quem sabe alcançarmos uma sociedade mais justa, onde todos tenham os mesmos direitos e oportunidades, e

que independente de tudo, tenhamos a realização dos nossos objetivos. (ROSA et al, 2010, p.9).

Nessa mesma perspectiva de garantia dos direitos sociais, o artigo *Educação Inclusiva e Serviço Social: um caminho possível*, resultado de pesquisa bibliográfica realizada pelas autoras Silva, Silva, Seabra e Mariano (2010), teve como objetivo tratar da importância e dos desafios na efetivação da “*educação inclusiva na escola regular*” e da contribuição do assistente social inserido nesse espaço.

Para as autoras, a história da educação no Brasil aponta sempre para o entendimento de que esta última seria forte instrumento para contribuir com o crescimento econômico do país. Desse modo, a educação “*era compreendida apenas como meio de qualificação*” e o trabalhador como um simples “reprodutor de bens materiais”. (SILVA et al, 2010, p. 2). No que tange à educação para pessoas com deficiência, após promoverem breve contextualização histórica desse tema na realidade brasileira e referenciar autores que tratam deste, as autoras conceituam a educação especial, sendo aquela com “*métodos, instrumentos e técnicas*” *direcionadas às pessoas com “necessidades educacionais especiais”, seja em “escola especial ou escola regular”*. (SILVA et al, 2010, p. 2).

Em nota de rodapé as autoras ressaltam que o termo *necessidades educacionais especiais* foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) - Câmara de Educação Básica (CEB), através da Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, com base no Parecer do CNE/CEB nº 17/2001, homologado no mesmo ano pelo Ministério da Educação (MEC).

As autoras acreditam que a “*inclusão social para ser universalizada, depende dos participantes das relações sociais*”; portanto, faz-se necessário que a sociedade reconheça tanto os direitos dos cidadãos, quanto as diferenças, as especificidades de cada ser humano de maneira respeitosa, considerando as diversidades como algo intrínseco ao “*processo de mudança social*” (SILVA et al, 2010, p. 1).

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI vem se exigindo da escola não apenas educação de qualidade, mas também que atenda “*às necessidades de cada ser humano, tendo como princípio a inclusão social*”. Nessa direção, Silva et al (2010) assinalam que a educação inclusiva vem com a proposição de garantir às pessoas com deficiência seus direitos e deveres, promovendo a escola regular a um “*espaço da inclusão da diversidade social, nas suas mais diferentes concepções étnicas, culturais e sociais*”, deixando a mesma de ser “*aquele suposto espaço neutro e pacífico*” (SILVA et al, 2010, p. 3).

Em relação ao amparo legal sobre educação especial no Brasil, as autoras demarcam a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I, artigo 208 (que garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, com primazia na rede pública de ensino) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (que dedica o Capítulo V exclusivamente à educação especial nos artigos 58 e 60). Porém salientam que esses mecanismos legais não foram suficientes para garantir a efetivação de todas as pessoas com deficiência na escola, seja por obstáculos de cunho preconceituoso, seja pela precariedade estrutural das escolas ou limitação por parte de profissionais da área em sua aplicação prática.

Os ideais de uma *educação inclusiva*, pela qual se deve reconhecer o outro como sujeito histórico têm que se efetivarem na prática diária da escola, permitindo que a convivência contribua para a “*educação de cidadãos solidários, responsáveis pelos seus destinos e autônomos em seus julgamentos éticos*” (SILVA et al, 2010, p. 6).

Diante da realidade de uma *educação inclusiva*, as autoras identificam esse como espaço sócio-ocupacional importantíssimo e extremamente desafiador para o assistente social, que se constitui como “*mediador das políticas sociais e da cidadania*” (SILVA et al, 2010, p.7).

A escola possui a função inclusiva, formativa, educacional, cidadã, sendo assim a educação é um fator importante para a formação do indivíduo, principalmente quando este possibilita a construção de sua autonomia, sua emancipação para o exercício da cidadania e participação perante a sociedade. Para que o indivíduo tenha acesso, que permaneça na escola e se inclua nesse contexto é necessária, a contribuição e a intervenção também de um profissional de Serviço Social para concretizar e efetivar a proposta de educação inclusiva. (SILVA et al, 2010, p.7).

As autoras ressaltam que o assistente social dispõe de “*conhecimento suficiente*” para atuar no espaço escolar na proposição de projetos preventivos e inclusivos envolvendo educadores, família e sociedade. Nesse sentido, “*é uma educação de qualidade*” que promoverá uma melhor qualidade de vida para os indivíduos e o Serviço Social pode contribuir com sua participação no fortalecimento e na “*construção da emancipação do indivíduo no espaço escolar*” (SILVA et al, 2010, p. 7).

No ensaio teórico “*Educação e Escola Pública: notas para pensar a intervenção profissional do assistente social*”, Coutinho dos Santos (2010) reflete sobre a relação existente entre as políticas educacionais e o Serviço Social. Esse artigo, elemento constitutivo de sua tese de doutorado, parte da necessidade de compreender a educação enquanto política

pública co-relacionando a escola pública com o exercício profissional dos assistentes sociais, seus limites, desafios e possibilidades. Ressalta a autora, que discutir o Serviço Social diante das transformações sociais contemporâneas e suas implicações, configura-se um dos desafios postos à categoria, que exige desses profissionais a compreensão da realidade em sua prática diária, que sofre os reflexos da globalização sob a hegemonia do grande capital financeiro.

Diante de um quadro alarmante de desemprego, pobreza e desigualdades sociais - resultante de um modelo hegemônico de organização social pautado no mercado - o Serviço Social para a autora abarca nos últimos tempos vasta e variada gama de possibilidades de intervenção, dentre essas a escola pública, que assumiu “*papel significativo na vida das classes trabalhadoras*” (COUTINHO DOS SANTOS, 2010, p. 2), e vem sendo cada vez mais desafiada a articular o conhecimento com a realidade, visando instrumentalizar o sujeito para compreender e intervir na realidade.

Para Coutinho dos Santos (2010, p. 2) é possível afirmar que “*em tempos de Capital Fetiche*”, a política educacional brasileira seguindo a tendência das demais políticas sociais subordinadas à política econômica. A autora discorre sobre reflexões interessantes em relação à educação pública brasileira no governo Lula que, apesar de compor o rol das prioridades da sua agenda governamental, provocou cicatrizes profundas no campo educacional. No ensino fundamental, se a família garantisse as crianças na escola, era recompensada com o programa Bolsa Família. Para o ensino profissionalizante, prevaleceu a lógica de preparar “*mão-de-obra*” imediata para o mercado. Já no ensino superior, a lista do desmonte é ainda maior, sendo o sucateamento das universidades públicas e a proliferação de instituições privadas apenas dois exemplos que traduzem o descaso com a educação brasileira.

Ressalta, a autora, que em uma sociedade que subordina todas as forças sociais existentes à ordem imperativa do capital, transformando tudo em mercadoria, a educação surge como um desdobramento indispensável na transferência de conhecimentos e ideias que possam operacionalizar os interesses capitalistas.

Neste sentido analisa que a educação vem assumindo as tendências apontadas pelo capitalismo que encontra na escola um espaço ideal para consolidar e fundar uma ideologia e cultura hegemônica. A autora compreende que as escolas podem contribuir para a construção de uma “*nova hegemonia*”. Porém, a educação que hoje é proclamada volta-se para “*uma educação que ajuda a conformar os cidadãos para um fazer, um sentir e um agir que mantenham as relações sociais vigentes*” (COUTINHO DOS SANTOS, 2010, p. 4).

Desse modo, a ofensiva do capital, além de desresponsabilizar o Estado pelas políticas públicas também promove a cultura da responsabilização do indivíduo por seu sucesso ou fracasso escolar.

É nesse contexto de contradições potencializadas pela expansão capitalista, de acordo com Coutinho dos Santos (2010), que se revelam na escola pública as diversas manifestações da “questão social”. Deste modo, na visão da autora a escola apresenta-se como um “novo” campo de atuação do assistente social, exigindo desses profissionais a capacidade de compreender a realidade, propor alternativas, e, sobretudo, romper com a visão focalizada da profissão.

Coutinho dos Santos (2010) argumenta que o espaço escolar público apresenta demandas que se configuram de diversas maneiras para o exercício profissional do assistente social, como, por exemplo: famílias, comunidade, alunos, professores e com os demais sujeitos que compõem o espaço escolar. Segundo a autora, *“há uma função pedagógica contida na prática profissional”*, representando *“uma forma de contribuir para a construção de uma nova cultura”* (COUTINHO DOS SANTOS, 2010, p. 6).

O Projeto Ético-político do Serviço Social (1993) apresenta diversos apontamentos que permitem estabelecer e promover a participação da família na escola com *“a construção de fóruns de pais e mestres, Grêmio Escolar e diversos espaços coletivos que podem ser potencializados a fim de contribuir no repensar da escola pública”* (COUTINHO DOS SANTOS, 2010, p. 7), sem distanciar essas ações organizativas do campo teórico.

Pautada na concepção gramsciana, a autora entende que educação *“desempenha um papel fundamental tanto na consolidação da hegemonia como na formulação da contra-hegemonia”*. Para a autora, a concepção de escola em Gramsci, difere-se de alguns teóricos por não percebê-la apenas *“como reprodutora dos anseios da classe hegemônica”* (COUTINHO DOS SANTOS, 2010, p. 8).

Entretanto ressalta que a burguesia é mesmo detentora de *“uma ciência, uma cultura e uma educação que são dominantes, por ser a classe economicamente dominante”* (COUTINHO DOS SANTOS, 2010, p. 8), e que, na perspectiva marxista, essas dimensões da vida social apenas atenderão aos interesses da classe trabalhadora quando esta detiver o controle dos meios de produção e consequentemente do Estado e da sociedade.

Sempre amparada em Gramsci, a autora compreende a escola como espaço de disputa, onde o cidadão deve ser preparado para tornar-se *“governante”*. Para o pensador italiano a educação escolar é compreendida como *“instrumento de transformação, de*



*formação de intelectuais*”, fundamental para a organização da cultura nas sociedades modernas. (COUTINHO DOS SANTOS, 2010, p. 8).

Desse modo, Coutinho dos Santos (2010, p. 8) afirma que Gramsci:

Defendia a existência de uma escola unitária e criadora, que possibilitasse ao indivíduo se tornar autônomo, capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. Pensava em uma escola que pudesse unir teoria e prática, ou seja, articular um programa que possibilitasse as pessoas compreender e intervir no mundo. (COUTINHO DOS SANTOS, 2010, p. 8).

Acrescenta a autora que a noção de escola unitária defendida por Gramsci tem como pressuposto *“o desenvolvimento da sociedade civil”*, atribuindo à escola *“uma dimensão estratégica na luta pela hegemonia no âmbito do Estado ampliado”* (COUTINHO DOS SANTOS, 2010, p. 8). É nessa perspectiva que a autora vislumbra na atualidade, e de forma cada vez mais incisiva, possibilidades de práticas interventivas para o Serviço Social no espaço escolar. É a partir do caráter *“sócio-educativo-organizativo”* engendrado no exercício profissional do assistente social, que se estabelecem as possibilidades que contribuam para ampliar e efetivar a escola enquanto um espaço democrático. Porém, não cabe apenas aos assistentes sociais repensar o papel da escola. Todos os sujeitos devem ser envolvidos nesse processo na construção de uma contra-hegemonia.

Dando continuidade à discussão acerca da atuação do assistente social no espaço escolar público Souza e Calasans (2010) refletem sobre as possibilidades de intervenção desse profissional no campo educacional, tendo em vista sua competência e habilidades técnicas para decifrar as diversas manifestações da “questão social” no ambiente escolar, que para as autoras são *“inerentes aos processos sócio-institucionais e às relações sociais, familiares e comunitárias”*.

Souza e Calasans (2010) apontam que com a pesquisa, de cunho bibliográfico, objetivou-se analisar a atuação do assistente social na educação, destacando a importância do seu papel e suas contribuições no processo educacional dos educandos. Dessa forma, as autoras buscaram com a pesquisa, responder às seguintes indagações:

Comprovar a relevância do profissional de Serviço Social nas Escolas; demonstrar que os problemas sociais têm impacto direto no comportamento e nas atitudes dos alunos em sala de aula; Evidenciar a proeminência da família no acompanhamento do processo educacional de seus filhos; e, por fim, ratificar que o real significado histórico-social do conhecimento é poder aplicá-lo em questões práticas do nosso dia-a-dia, facilitando nossa sobrevivência. (SOUZA; CALASANS, 2010, p. 2).

A educação brasileira para as autoras, desde o início de sua história percorreu por caminhos injustos sendo sempre restrita a uma elite dominante. Porém, como resultado de sólidas lutas dos movimentos sociais, a educação passa a ser garantida pela Constituição Federal de 1988.

Entretanto, segundo Souza e Calasans (2010), apesar de garantida na Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação está longe de se concretizar na prática. Os altos níveis de pobreza e miséria que afetam a população, refletem diretamente na educação escolar pública, o que resulta no: a) baixo rendimento escolar; b) evasão e; c) nas atitudes agressivas (que se intensificam pela precária infra-estrutura das instituições escolares). Fatores que são agravados pela: 1) desonesta remuneração dos professores; 2) carência de capacitações contínuas aos mesmos; 3) má qualidade do ensino e; 4) ausência da família na escola.

As autoras assinalam que ao problematizar a educação no Brasil torna-se relevante considerar que essa está diretamente engendrada a partir dos fatores econômicos, sociais e culturais. Por conta disso, esta passa a ser compreendida, na maioria das vezes, como possibilidade de garantia de emprego e ascensão sócio-econômica.

Para Souza e Calasans (2010) esse cenário evidencia a importância do Serviço Social na educação que, pautado em seu Código de Ética Profissional (1993), deve estar comprometido em favor da equidade, da justiça social, da universalidade dos serviços e direitos sociais. É a partir dessa perspectiva que o assistente social na escola deve buscar promover nova organização e gestão educacional que possibilitem o acesso ao conhecimento por meio de:

[...] métodos eficazes, dinâmicos, reflexivos e críticos que chamem a atenção do próprio aluno para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, evitando a formação de analfabetos funcionais. (SOUZA; CALASANS, 2010, p. 5)

Demarcando a escola como espaço onde as expressões da “questão social” se apresentam diariamente, enfatizam as autoras que o assistente social deve ter em vista a promoção aos educandos dos meios necessários a uma educação integral. Para tanto, a atuação profissional do assistente social no ambiente escolar requer o desenvolvimento de um trabalho em rede, que envolva além dos professores, famílias e gestores, outras instituições, órgão e programas governamentais como o Conselho Tutelar e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Souza e Calasans (2010, p. 9) encerram suas considerações ressaltando que as atribuições do assistente social no espaço escolar público são diversas, complexas e dinâmicas. Para as autoras, o Serviço Social inserido nesse campo, deve inclinar suas ações para compreender a educação numa “*dimensão mais integral*”, que envolva os processos sócio-ocupacionais, as relações familiares e comunitárias, com o propósito de se constituir uma “*educação cidadã*”.

Contudo, para as autoras, somente quando os antagonismos que existem no espaço escolar público forem superados, será possível consolidar a *educação cidadã* que articula as diferentes extensões da vida social nas peculiaridades das novas relações humanas, pelas quais o acesso aos direitos sociais torna-se fundamental.

Para Bueno (2010), a inserção do Serviço Social na política educacional justifica-se uma vez que este profissional concebe a educação para além da especialização que capacita o indivíduo para o mercado de trabalho. Em seu ensaio teórico intitulado “*O serviço Social na Democratização do Espaço Escolar: a experiência da rede de proteção ao educando*”, a autora analisa a inserção do assistente social nesse âmbito, destacando as contribuições desse profissional na construção de um ambiente escolar que permita a formação de sujeitos críticos.

A autora centra suas análises a partir das experiências na Rede de Proteção ao Educando (RPE) implantada no município do Rio de Janeiro. Esse projeto emerge com o propósito de formar uma rede de apoio às unidades de referência da política de educação, tendo primeiramente como foco o combate à evasão escolar.

Parceria entre as Secretarias de Assistência Social e da Educação, o projeto conta com equipes compostas por assistentes sociais e psicólogos que atuam nas escolas públicas da rede municipal.

Destaca, a autora, que as ações desenvolvidas nas escolas pela RPE estão pautadas em diretrizes que estabelecem como objetivo geral a garantia da educação enquanto direito social, em conformidade com o que preconiza a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). As ações voltam-se à promoção do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos educandos, visando uma educação pública de qualidade, que os prepare para o exercício pleno da cidadania.

O foco do projeto, segundo as autoras, é a inclusão social no âmbito escolar. Assim as ações são pensadas na perspectiva coletiva, pela qual, assistentes sociais, psicólogos e educadores se envolvem na elaboração de novas abordagens para o espaço escolar, que compreenda os sujeitos em sua totalidade.

Para problematizar a importância da participação social na construção de um ambiente escolar democrático, Bueno (2010) utiliza-se de uma abordagem teórica baseada nos trabalhos de Antônio Negri, integrante da corrente de pensadores de esquerda, neomarxista, conhecida como o operaísmo. Além de outras categorias dessa mesma linha teórica, como as concepções foucaultianas de “biopoder”, “biopolítica” e “sociedade disciplinar”, bem como as deleuziana de “sociedade de controle”, tendo como referência de leitura as obras de Michal Hardt e Antônio Negri.

Pautada nessa abordagem teórica, Bueno (2010) afirma que as práticas vivenciadas no cotidiano da escola, possuem grande capacidade de produção e reprodução. Porém, na maioria das vezes essas *“ações estão comprometidas com a reprodução de valores constituídos (sujeição), mas também com a produção de valores constituintes, de resistências (subjetivação)”* (BUENO, 2010, p. 4). Acreditando na possibilidade de mudança a partir da ação dos sujeitos, assinala a autora que estimular a participação dos estudantes no espaço escolar, habilita-os para o desenvolvimento de práticas que lhes possibilitem participação ativa no processo educativo da escola, transformando-a em espaço democrático em que se objetiva a formação integral dos sujeitos.

Desse modo, segundo Bueno (2010), o trabalho do assistente social na educação deve estar voltado para a abertura do espaço escolar, instigando a formação de lideranças e a participação e *“auto-expressão”* dos alunos, professores e familiares, para então tornar possível o estabelecimento de um sentido diferente à educação, que extrapole as práticas conservadoras dominantes que limitam a participação social.

Em suas considerações finais, salienta, a autora sobre a importância do trabalho do assistente social na escola entendendo que suas contribuições podem constituir-se em eixos de reflexões essenciais para a compreensão dos desafios postos pelas transformações sociais no mundo contemporâneo. Também ressalta a capacidade de elaborar estratégias de intervenção profissional que possam contribuir com a construção de uma *“sociedade mais democrática, que vise a ampliação e consolidação da cidadania”, ou seja, de uma prática educativa, crítica e politizante, que aponte para a ruptura do instituído*” (BUENO, 2010, p. 6).

No artigo de Gomes e Penna (2010), *“A escola como espaço sócio-ocupacional do assistente social”* desenvolvido a partir de monografia apresentada como requisito para a conclusão do Curso de Serviço Social, o cenário educacional é analisado com o objetivo de identificar as demandas que emergem desse campo e se materializam como objeto de intervenção do assistente social. Assim, promovem breve contextualização acerca do

desenvolvimento da profissão diante das transformações sociais com o advento do capitalismo e sobre as expressões da “questão social” que perpassam o cenário escolar.

As autoras apontam que as expressões da “questão social” refletidas no universo escolar apresentam-se como objeto de intervenção do assistente social e materializam-se no: a) alto índice de analfabetismo; b) violência e; c) fracasso escolar. Diante das expressões da “questão social” evidenciadas, as autoras ressaltam que a garantia do acesso à escola não é suficiente para determinar a inclusão social, muito menos efetivar o que preconizam a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação.

Assim, demarcam que o profissional inserido no espaço escolar poderá atuar de forma interdisciplinar e intersetorial para a construção de estratégias que diminuam e eliminem as problemáticas dessa área. Em suas análises, as autoras entendem que o assistente social pode estabelecer vínculo com o universo escolar, tanto através de estratégias como as políticas públicas, quanto pela promoção da participação popular - contribuindo com o processo de construção de uma nova cultura e para a efetivação da cidadania e da emancipação humana no interior do espaço escolar.

Evidenciam que a escola *“é um pólo importante para o processo de socialização e construção da vida”* (GOMES; PENNA, 2010, p. 7). É o espaço onde se articulam comunidade, família e Estado. Por essa razão, as autoras compreendem que a política educacional se configura tanto como um instrumento de luta contra as desigualdades, como um mecanismo para garantir o acesso à cidadania.

As justificativas para a presença do assistente social no espaço escolar manifestam-se pela capacidade que esse profissional possui para trabalhar em parceria com a comunidade, de realizar encaminhamentos, estudos sociais e socioeconômicos, e de elaborar e executar conscientemente políticas públicas promovendo a intersetorialidade.

Concluem, as autoras, que o assistente social em sua prática profissional - quando pautada no projeto ético-político – poderá, de forma interdisciplinar, combater os avanços neoliberais que fragmentam e diminuem a importância das Políticas Sociais para a sociedade.

Martins (2010) em seu artigo intitulado *“Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania”* apresenta o resultado de sua pesquisa de doutorado pela qual mapeou a existência da inserção do Serviço Social no âmbito da Política de Educação básica em 37 municípios do Estado de São Paulo, dentre os quais 28 participaram. O objetivo de seu estudo centrou-se em demonstrar como esses profissionais utilizam os espaços em consonância com a atual legislação que fundamenta a política educacional brasileira.

A educação constitui-se, para autora, num dos mais complexos e essenciais processos da vida social, através da qual o homem se apropria de conhecimentos necessários para seu intercâmbio com a natureza e com outros indivíduos sociais. Instrumento social que possibilita o desenvolvimento de uma contracultura, tendo em vista que *“a aquisição de conhecimentos contribui para que o homem possa lutar por uma nova direção político-cultural, se opondo às diferentes formas de alienação”* (MARTINS, 2010, p. 1).

Porém, ressalta que a educação enquanto dimensão complexa da vida social, além de ser vivenciada e protagonizada na sociedade civil por diversos sujeitos sociais, também se configura como área estratégica de atuação do Estado. Nesse sentido, sinaliza que para analisarmos de forma ampliada a operacionalização do ensino e sua efetivação nos espaços educacionais, torna-se necessário considerar a subordinação econômica, social, política e cultural existente na sociedade.

Nas últimas décadas o processo de produção capitalista sofreu profundas alterações visando manter a hegemonia do capital. Ao incorporar a ciência provocou a inovação tecnológica (influenciando diretamente a cultura e os processos de produção) e provocou a flexibilização das relações de trabalho e mudanças significativas no contexto social. Segundo Martins (2010), a educação, em especial, sofre o ressoar dessas mudanças.

Os organismos internacionais passam a preconizá-la como prioridade nos acordos realizados com os países periféricos. A educação proclamada pelos mesmos visa apenas à preparação do trabalhador para adequá-lo a nova ordem societária e ao novo perfil exigido pelo mundo do trabalho. Assim a educação no mundo contemporâneo assume posição de destaque na disputa entre diferentes projetos societários para a construção de uma hegemonia política e cultural.

Para Martins (2010), a política educacional brasileira vem respondendo - nas últimas décadas - aos interesses do capital por meios de reformas que se destinaram principalmente à expansão quantitativa de ensino e à facilitação do acesso ao sistema escolar. Entretanto, tais reformas visam a melhoria no padrão de ensino apenas pela perspectiva da diminuição dos índices de repetência e evasão escolar do ensino fundamental, em conformidade com os acordos internacionais.

Referenciando Almeida (2003), a autora destaca que na contemporaneidade, a ampliação das refrações da “questão social” que se revelam no espaço escolar público, vem tensionando abertura indispensável de diálogo e aproximação dos professores com outras categorias profissionais e serviços sociais.

Em relação sua pesquisa, Martins (2010) aponta que dos 37 municípios mapeados no Estado de São Paulo, que contam com a inserção do Assistente Social no âmbito da Política de Educação Básica, 28 desses registram a existência de 101 assistentes sociais atuando na Política de Educação Municipal.

A pesquisa problematizou as seguintes temáticas: a) Política de Educação brasileira e sua interface entre a organização jurídico-operacional desta política e os espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social; b) perfil dos profissionais que participaram da pesquisa; c) trajetória histórica da implantação do Serviço Social na referida política nos municípios e; d) configuração do trabalho desenvolvido pelos profissionais neste espaço sócio-ocupacional.

A pesquisa apresentou em seus resultados seis motivos que determinaram a inserção do assistente social na educação pública municipal. O primeiro motivo trata da determinação imposta por lei, ou seja, com a promulgação da LDB de 1996, a educação infantil passou a ser responsabilidade do município. Assim, atendendo ao preceito jurídico, as creches que estavam vinculadas à Assistência Social, passaram a compor a política de educação. Nesse processo, os profissionais de Serviço Social juntamente com outros profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, foram transferidos para a política de Educação.

A contratação de assistentes sociais visando à implantação de equipe técnica para atuar na educação infantil, educação especial e na primeira etapa do ensino fundamental, representa o segundo motivo. O terceiro motivo refere-se à implantação do Serviço Social na área da educação por questões políticas (determinação do prefeito) e o quarto motivo configura-se pela inserção desses profissionais estarem atrelados as necessidades dos projetos e programas sociais de outras políticas sociais desenvolvidos na escola. O quinto motivo aborda a implantação do Serviço Social na área da educação por intermédio de Lei Municipal que instituiu o cargo de Assistente Social.

O sexto motivo classifica-se por diferentes aspectos como: a) criação do serviço de assistência ao escolar com atendimento social e psicológico; b) iniciativa da própria assistente social, formada em magistério e; c) atendimento de demanda institucional específica como triagem dos usuários das creches.

Para Martins (2010) existem diferentes formas de inserção do Serviço Social no espaço educacional. Tendo em vista a perspectiva da totalidade para compreender a realidade e sua participação no processo de produção e reprodução das relações sociais, ao Serviço Social revelam-se possibilidades de ampliação dos espaços sócio-ocupacionais para intervenção profissional.

Porém, para a autora isso só se torna possível quando esse profissional considera em suas interpretações as particularidades do contexto social e histórico onde se insere, estabelecendo em suas ações, estratégias que dão visibilidade aos interesses das classes subalternas.

Em relação aos aspectos consensuais relacionados à atuação do assistente social na área da educação, Martins (2010) revela que, de acordo com os próprios profissionais, suas ações configuram-se de forma pulverizada, fragmentada, em decorrência, principalmente da desproporção entre o número de profissionais e a demanda de atendimento existente no campo público da educação municipal, em seus diferentes níveis.

Martins (2010) apresenta as atividades dos assistentes sociais inseridos na educação municipal (educação infantil, especial e ensino fundamental) que incidiram como maior frequência na pesquisa, resguardando as particularidades de cada nível de ensino. Entre as atividades que mais se destacaram está a seletividade para a inserção das crianças em creches (contradizendo as legislações que garantem este como direito universal). Entretanto, segundo a autora, em vários municípios o assistente social mobiliza estratégias para publicizar a demanda reprimida, projetando encaminhamentos e articulando forças para transformar a questão numa ação política em favor da efetivação desse direito social.

Outra atividade de intervenção do assistente social que se explicitou com a pesquisa foi a participação desse profissional em equipe interdisciplinar, no processo de formação continuada dos educadores e funcionários, refletindo sobre temas relativos às expressões da “questão social” e sobre os instrumentos jurídicos que orientam o atendimento à criança e ao adolescente. É também marcante, para autora, a intervenção do Serviço Social junto às famílias, visando refletir sobre o processo educativo das crianças e adolescentes e - concomitantemente - ampliar o universo cultural e crítico dessas famílias; problematizando *“temas relacionados ao contexto social-político-econômico e cultural da sociedade contemporânea e outros de interesse da própria família”* (MARTINS, 2010, p. 7).

A autora analisa ser um avanço a interlocução entre a Política de Educação e as demais políticas sociais, em especial, a Política de Assistência Social através do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Essa interlocução também se configura num espaço de luta para debater e garantir a educação como direito social a parcela significativa da população que sofre com as desigualdades e a exclusão social.

Entretanto, Martins (2010) salienta que os conteúdos dos depoimentos dos assistentes sociais pesquisados, revelam que suas articulações ainda ficam restritas ao acompanhamento dos programas e projetos sociais desenvolvidos nas instituições educacionais e com o



Conselho Tutelar. Encerra, a autora, suas considerações tratando da urgência histórica de mobilizar o debate sobre o Serviço Social no âmbito da Política de Educação, para que as possibilidades e os limites da atuação neste espaço sócio-ocupacional possam ser revelados e socializados.

Portanto, torna-se relevante para a autora, a aproximação dos assistentes sociais com as instâncias organizativas dos educadores, no sentido de unir esforços “*na luta por uma educação gratuita, democrática e de qualidade para todos*” (MARTINS, 2010, p. 08), é uma estratégia urgente para o Serviço Social.

Dando continuidade às reflexões referentes às intervenções dos assistentes sociais no campo educacional, Bressan e Virgilino (2010), apresentam no trabalho intitulado “*A Intervenção Profissional do Serviço Social no Contexto Educacional: ações sócio-educativas no contraturno escolar*”, as experiências do Serviço Social no desenvolvimento de ações sócio-educativas com crianças e adolescentes em Organização não-governamental.

As autoras analisam o Serviço Social no campo educacional, compreendendo a educação como um ato intrínseco ao ser humano que se processa na interação desses com outros indivíduos na troca de saberes individuais e culturais que emergem das relações sociais. Nessa direção, destacam os elementos significativos do exercício profissional do assistente social, membro da equipe interdisciplinar, no desenvolvimento de programas que focam o esporte como estratégia de educação complementar ao ensino formal.

Bressan e Virgilino (2010) demarcam que a constituição da política educacional historicamente sempre sofreu com as transformações políticas, econômicas e sociais do país. Com o neoliberalismo proclamando as privatizações das empresas estatais e da seguridade social, o Estado reduz sua atuação na área das necessidades sociais enquanto serviços públicos essenciais como a saúde, habitação, educação entre outros, que passam a concorrer no mercado.

Tratando especificamente da política educacional, na área da educação básica, segundo as autoras, os dados dos censos educacionais apontam crescimento nos últimos dez anos de instituições públicas de ensino. Entretanto, “o acesso, a permanência e a ampliação do tempo/diário em escolas de qualidade são ainda os atuais desafios” (BRESSAN e VIRGILINO, 2010, p. 2), pois dependem de outros fatores como a efetividade do conjunto das políticas sociais. Os dados indicam também ampliação do número de escolas particulares e organizações não-governamentais, configurando uma mercantilização e refilantropização da política educacional.

Para as autoras, as dificuldades no enfrentamento aos desafios apresentados pela política educacional brasileira, “*principalmente no que se refere à ampliação do tempo/diário de permanência de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social nas escolas de educação básica*” (BRESSAN e VIRGILINO, 2010, p. 2), vem motivando a adoção de “ações educacionais complementares”, no sentido de garantir a oferta de serviços educacionais, responsabilidade essa do Estado, mas que em sua grande maioria está sendo desenvolvida por organizações do terceiro setor.

O espaço institucional - onde se centraram as análises das autoras - segundo as autoras, trata-se de uma Organização da Sociedade Civil sem fins lucrativos, de caráter filantrópico, que desenvolve ações educacionais, esportivas e sociais com crianças e adolescentes com idades entre 7 e 14 anos, oriundos de comunidades com elevados índices de vulnerabilidade social, na cidade de Florianópolis e municípios vizinhos, no Estado de Santa Catarina.

Destacam as autoras que a partir do processo de intervenção profissional por elas feito foi possível identificar um desdobramento de ações relacionadas à intervenção do Serviço Social no campo educacional. Assim, identificam a especificidade da profissão nesse espaço sócio-ocupacional, enquanto integrante da equipe multiprofissional, na elaboração de ações que visam contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Salientam que o trabalho interdisciplinar no processo educacional é essencial para um planejamento pedagógico eficaz, onde a troca de conhecimentos entre os diferentes profissionais envolvidos permite uma “*reflexão-ação com um olhar amplo para as demandas do cotidiano escolar*” (BRESSAN; VIRGILINO, 2010, p. 2).

De acordo com as autoras, na instituição em questão as equipes multiprofissionais se reúnem quinzenalmente para a avaliação e planejamento das atividades já realizadas. O Serviço Social compõem a equipe de educadores e materializa sua atuação profissional a partir do trabalho direto com os educandos nas oficinas esportivas e culturais, “*como mediador(a) entre educadores-educandos, escola-educandos, família-educandos, família-educadores e, vice-versa*” (BRESSAN; VIRGILINO, 2010, p. 3).

Para Bressan e Virgilino (2010), essa aproximação com as crianças e adolescentes torna-se fundamental para que o assistente social perceba as demandas voltadas à profissão, para então mediar às relações dos envolvidos na organização.

Tendo como propósito a “mediação” das relações na organização, Bressan e Virgilino (2010, p. 3) ressaltam que o Serviço Social na sua atuação utiliza-se de instrumentos como “*reuniões/encontros de pais, a semana da família e as visitas domiciliares e*

*institucionais*”, com o objetivo não apenas de promover aproximação recíproca entre as famílias e o contexto organizacional, mas, sobretudo, socializar experiências por meio de conversas e apresentações dos educandos, que ressaltam a importância da integração entre escola/projetos sociais e família.

Para as autoras o objetivo central dessas ações *“é fazer com que a família se reconheça nesse processo educativo, como protagonista no desempenho educacional de seus filhos”* (BRESSAN; VIRGILINO, 2010, p. 3), avaliando e propondo melhorias para que o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes seja construído conjuntamente, cabendo ao Serviço Social nesses momentos, contribuir na articulação de informações sobre a realidade social dos educandos, através das visitas domiciliares e institucionais nas escolas parceiras.

As autoras realizaram pesquisa em um dos núcleos da Organização em questão, com o objetivo de avaliar a compreensão dos demais profissionais que integram a equipe interdisciplinar sobre o trabalho do assistente social. A pesquisa estabeleceu-se por meio de uma única pergunta de caráter descritiva e aberta, questionado *“De que forma a atuação profissional do Serviço Social contribui ou não para o trabalho interdisciplinar com as crianças e adolescentes?”* (BRESSAN; VIRGILINO, 2010, p. 4).

Segundo as autoras, a análise das respostas revelaram avaliações positivas em relação à contribuição do Serviço Social no desenvolvimento de atividades interdisciplinares com as crianças e adolescentes. Para Bressan e Virgilino (2010) as respostas evidenciaram que as informações sobre a realidade social dos educandos, apresentadas nas reuniões pelo assistente social, tornaram-se fundamentais para a equipe.

A importância do Serviço Social, para as autoras, também são perceptíveis nas respostas que evidenciam o assistente social enquanto profissional que contribui na promoção do processo educativo dos jovens, despertando nesses a necessidade de compreensão e olhar ampliados frente às problemáticas que perpassam a realidade social. Destacou-se também a importância do Serviço Social na “mediação” entre as famílias e os educadores, ressaltando a postura ética desse profissional.

Referenciando Pontes (1997), as autoras consideram que *“a mediação permite ao Serviço Social o caráter da competência teórico-crítica e técnico-operativa”* (BRESSAN; VIRGILINO, 2010, p. 5). Para as autoras, através dessa interlocução o profissional “apropriar-se” da realidade social dos usuários revelando os problemas que os afligem, sem deixar de relacioná-los com os processos sociais mais amplos (sociais, econômicos, políticos e

culturais), para então, apropriar-se do objeto de intervenção e agir de forma competente, coerente e compromissada com o projeto ético político da categoria.

Para as autoras a pesquisa evidenciou que o assistente social inserido nos espaços educacionais *“tende a ampliar os olhares dos demais profissionais da educação para a compreensão do ato de educar como um processo que se inicia na família e nas comunidades”* (BRESSAN; VIRGILINO, 2010, p. 6). Assim, torna-se fundamental para as autoras, compreender que cada educando já carrega consigo um acúmulo cultural de sua realidade social, que reflete diretamente no seu cotidiano educacional. É também crucial reconhecer em cada criança e adolescente *“um ser que é capaz também de ensinar, de trocar experiências e de contribuir para planejamentos pedagógicos envolventes”* (BRESSAN; VIRGILINO, 2010, p. 6).

A partir da experiência vivenciada na Organização, somada ao levantamento bibliográfico realizado referente à inserção do Serviço Social em instituições educacionais, às autoras refletem e apontam algumas possibilidades de intervenção profissional nos espaços sócio-ocupacionais de educação.

Observam que o assistente social nesse espaço pode desenvolver habilidades profissionais que perpassam: a) pelo acompanhamento individual de situações sociais em demandas específicas; b) pelo contato com famílias através das visitas domiciliares (visando controlar o excesso de faltas); c) reuniões e encontros para a promoção do envolvimento das famílias com o ambiente escolar; d) reuniões com as equipes de educadores problematizando e discutindo os aspectos da realidade sócio-familiar dos educandos para a elaboração de novas estratégias pedagógicas; e) organização e coordenação de encontros que possibilitem trabalhar de forma criativa temas como: violência, sexualidade, drogas, cidadania envolvendo os pais e professores; f) promoção de atividades e discussões sobre os direitos das crianças e dos adolescentes; g) articular a política educacional com as demais políticas públicas e instituições sociais da comunidade, buscando estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas; estas são, todas, possibilidades de intervenção do profissional.

O maior desafio do Serviço Social diante das particularidades da política educacional para as autoras está em contribuir para uma gestão democrática principalmente na *“articulação/integração das instituições de ensino com as famílias e comunidades atendidas”* (BRESSAN; VIRGILINO, 2010, p. 7). Contudo, as autoras acenam que é necessário compreender as especificidades da educação no contexto brasileiro em relação aos reflexos destrutivos do sistema econômico vigente, que reduz os investimentos públicos no campo educacional agravando cada vez mais a desigualdade social e cultural da população.

As autoras salientam que os profissionais envolvidos na área educacional precisam compreender de forma ampla o ato de educar no desenvolvimento de suas ações, que não devem resumir-se no simples repasse de conhecimentos. Fundamental torna-se, para as autoras, que esse profissional entenda que a educação compõe-se também pela contínua troca de saberes e de experiências, que envolve as particularidades de cada educando e sua comunidade, não se limitando aos conteúdos programáticos pré-estabelecidos.

Bressan e Virgilino (2010) destacam que os espaços sócio-ocupacionais da educação exige do Serviço Social na contemporaneidade um perfil profissional competente para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e para propor novas estratégias de intervenção, diante das diversas demandas que emergem do contexto sócio-econômico brasileiro. Ressaltam, as autoras, a importância da dimensão pedagógica inerente ao exercício profissional do assistente social nos seus atendimentos, o que permite reafirmar as possibilidades de atuação desse profissional nas instituições educacionais. Encerram suas análises demarcando que esse profissional, no âmbito educacional, contribui com suas habilidades e competências no reconhecimento da realidade social dos usuários, atuando na perspectiva de garantir e efetivar os direitos e da cidadania.

Nessa mesma linha de perspectiva em relação às experiências de intervenção do Serviço Social no âmbito da educação, Santos et al. (2010) destacam as articuladas com as experiências de mobilização social, focando suas análises em duas ações específicas que se concretizam no trabalho com as famílias e nos atendimentos sociais.

As possibilidades de intervenção do Serviço Social apresentadas por Santos et al. (2010, baseiam-se nas experiências vivenciadas em uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que se propõe a contribuir para a formação de novos atores sociais, comprometidos com a transformação estrutural da comunidade da Maré, no município de Leopoldina, estado do Rio de Janeiro.

Em relação aos programas desenvolvidos pela instituição, as autoras destacam o “Programa Criança PETROBRAS na Maré”. Projeto esse realizado em nove instituições públicas de educação da comunidade, articulado com a Secretaria Municipal de Educação e a PETROBRAS, beneficiando cerca de duas mil crianças. Segundo Santos et al. (2010), o objetivo desse projeto é contribuir para a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas da comunidade da Maré através de *“atividades de complementação pedagógica, sócio-educativas, de arte-educação e de participação comunitária”* (SANTOS et al, 2010, p. 2).

O referido projeto se iniciou no ano de 1999 com o objetivo de ampliar o tempo de permanência das crianças e adolescentes nas escolas públicas da comunidade, o que contribuiria para a melhoria do desempenho educacional, do processo de aprendizagem, além de alargar a integração e a participação das famílias e professores no espaço escolar e comunitário.

Santos et al. (2010, p. 2) demarcam que a proposta de trabalho da “*equipe social*”, que inclui assistentes sociais e psicólogos, após avaliações, ampliou-se no sentido de que as discussões promovidas pelo Programa aos pais e responsáveis pelos alunos deveriam transcender ao universo escolar. Desse modo, as propostas do Programa também se voltaram para o incentivo à participação e à mobilização comunitária, nos diferentes espaços coletivos de decisões em torno das políticas públicas.

As autoras salientam que para potencializar a participação comunitária entendem ser fundamental a legitimação e ampliação dos espaços de reflexões, que possibilitem os sujeitos da comunidade vislumbrarem o conjunto de demandas e compreendê-las como uma questão coletiva. Destacam, as autoras, que a equipe social do programa, para melhor compreensão das demandas e possibilidades interventivas, organizaram seu processo de trabalho através das seguintes ações: a) acompanhamento dos alunos; b) formação, mobilização, construção de redes e; c) articulação institucional. Dessas, as autoras focam suas análises em relação à atuação do Serviço Social em relação a primeira ação.

Desse modo, segundo Santos et al. (2010), a ação de acompanhamento dos alunos, constitui-se como competência profissional do assistente social e concretiza-se através das visitas domiciliares, das observações nas atividades desenvolvidas nos projetos do Programa e no cotidiano escolar dos alunos envolvidos.

Para as autoras, a educação é compreendida como processo de conhecimento e aprendizagem do humano que se relaciona a dois fatores:

[...] às vivências do cotidiano dos sujeitos e a simbolização de conhecimento que se constitui na sua ampliação, através da descoberta dos padrões e da natureza do seu sentir”. Assim, afirmam que o sentido da educação constitui-se em “[...] estimular o conhecimento das próprias emoções e sentimentos, numa perspectiva geral de educação que serve de orientação nos caminhos de luta para uma escola melhor” (SANTOS et al, 2010, p. 3).

A reflexão sobre a educação para as autoras permite o afastamento do seu conceito limitado de passagem de conhecimento de forma vertical. Referenciando Paro (1997)

demarcam que a educação tende ao homem como sujeito social e histórico, na apropriação da cultura, conhecimentos, crenças, valores, condutas, informações, habilidades, constituindo o indivíduo como *“humano-histórico, quando ele se torna um ser de vontade, senhor de ação, ou seja, um sujeito autônomo, um cidadão”* (SANTOS et al, 2010, p. 3). Assim, a concepção de educação bem como a atuação do assistente social jamais devem se pautados em uma relação vertical entre “educador” e “educando”.

O assistente social, para as autoras, através da sua ação interventiva com os usuários, sejam eles os estudantes ou suas famílias, pode colaborar *“facilitando o seu acesso e permanência nos serviços, benefícios, políticas e direitos sociais”* (SANTOS et al, 2010, p. 3). Nesse movimento, o profissional de Serviço Social também pode identificar junto às famílias os fatores que dificultam a participação das mesmas na vida escolar dos estudantes, para elaborar estratégias de intervenção nas situações identificadas, que incentivem *“esses sujeitos a participar de organizações comunitárias, movimentos sociais e espaços de controle social como sujeitos de ação – cidadãos”* (SANTOS et al, 2010, p. 3).

Para Santos et al. (2010, p. 4), as expressões da “questão social” que perpassam pela vida cotidiana dos alunos e suas famílias expressam-se no *“baixo rendimento escolar, comportamento dito indisciplinado, atitudes e comportamentos agressivos e violentos, evasão escolar, dentre outros”*. As autoras destacam que muitas dessas questões são expressões daquilo que os educandos e sua família confrontam-se em seu cotidiano e não se constituem como problemas relacionados à escola.

As autoras ressaltam que a ação de acompanhamento é direcionada aos participantes do Programa, porém outras situações de violação dos direitos da criança e do adolescente são encaminhadas pela escola diretamente para o Conselho Tutelar, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 em seu artigo 56.

Contudo, segundo Santos et al. (2010), as ações do Serviço Social na equipe que integra o Programa, não se resumem a acompanhar apenas os familiares. Esse profissional atua estimulando e sensibilizando os estudantes a participarem das atividades artísticas, culturais e educacionais. Também elabora propostas de atividades em conjunto com o educador de arte-educação da instituição, visando à ampliação do universo cultural e político dos estudantes e a construção de espaços para reflexão que estimulem a análise crítica da realidade social em que vivem.

Refletir sobre o Serviço Social na educação é compreender *“o papel que a escola assume na sociedade, ampliando o conceito de educação como uma Política Social que tem o compromisso de garantir direitos sociais”* (SANTOS et al., 2010, p. 4).

Diante do que foi aludido no conjunto dos 12 artigos deste eixo temático, percebemos o consenso entre os autores sobre a importância da inserção do profissional de Serviço Social nos espaços educacionais.

No entanto, esse debate carece de reflexão radical e totalizante. Reflexão que apreenda a organização social vigente e compreenda a educação de forma ampla, para além dos muros da escola e das políticas educacionais. Sobretudo, que possibilite desvendar e entender a influência que exerce o sistema produtivo do capital, que submete as necessidades humanas às necessidades insanas da ordem imperialista do mercado.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade  
e eu te direi onde está a educação”  
(Mészáros, 2008)

Seguramente, a educação constitui-se como temática ampla e complexa, que pressupõe opções teóricas e políticas acerca dos aspectos a serem abordados num estudo científico. Por essa razão, procuramos neste estudo apreendê-la em seu sentido mais amplo, tendo como ponto de partida e fio condutor a categoria fundante do ser social, o trabalho.

Nossa proposta pautou-se no compromisso de produzir um saber que revelasse a concretude histórica dos indivíduos e assim vislumbrarmos as rupturas necessárias para desencadear o desejado processo de emancipação humana.

Através da perspectiva marxista, compreendemos a categoria trabalho, fundamento ontológico do ser social, como dimensão constante e infindável da vida humana pela qual o ser humano transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades. Enquanto atividade criativa que evidencia as potencialidades humanas de caráter emancipador e libertador para a produção e reprodução da vida social.

Nessa direção, a partir de uma perspectiva concreta e histórica, procuramos evidenciar a educação demarcando-a enquanto dimensão que emerge do trabalho que funda o ser social. O que torna necessário reconhecer as complexidades que envolvem essa temática que são indissociáveis às outras dimensões da vida em sociedade.

Desse modo, compreendemos que a educação deve ser analisada em sua amplitude enquanto busca necessária do homem pela apropriação da cultura produzida e acumulada pela humanidade nos diferentes momentos históricos. Enquanto uma das dimensões essenciais para produção e reprodução do ser social, a educação não se restringe ao mero assimilação e/ou desenvolvimento de competências e habilidades num período limitado da vida dos homens. Mas sim, dimensão que pode possibilitar uma formação integral dos indivíduos e contribuir para a construção da sociabilidade plenamente humana e emancipada.

Nossos pressupostos pautaram-se no ideal de educação que possibilite “orientar e enriquecer humanamente os indivíduos ao longo de toda sua vida” (MÉSZÁROS, 2007, p. 294). Nesse sentido, compreendemos que o campo educacional formal - espaços de educação institucionalizada - constitui-se em ambientes privilegiados de produção e socialização de

conhecimentos. Porém, na sociabilidade capitalista esses espaços ainda não possibilitam uma formação integral de caráter emancipador.

Vislumbrar na educação formal uma formação integral emancipatória, nesta estrutura de controle sociometabólica do capital, exige, de nós, fundamentá-la por meio de *atividades educativas* para orientar de forma concreta para uma formação radicalmente crítica. Uma formação que contribua para que o conhecimento que vem sendo produzido pela humanidade ao longo da história possa ser acessado de forma plena e intensa por todos os indivíduos.

A educação institucionalizada assume os valores da ordem social do capital. Submetida à lógica da produtividade, a educação formal sofre violenta perversão transformando-se num estratégico instrumento de dominação ideológica para a perpetuação desta sociabilidade. Nessa lógica de doutrinação permanente dos valores que atendem aos interesses do capital, a educação institucionalizada, na sociabilidade capitalista, acaba por internalizar nos indivíduos como única e natural, a ordem societária vigente. E passa a ser organizada para atender aos interesses do mercado, voltada para a preparação para o trabalho, tornando-se mais uma mercadoria, um negócio.

Consideramos importante destacar que, fundado na desigualdade, o modo de produção capitalista vive, desde a década de 1970, uma “crise estrutural” pela qual não consegue mais driblar seus limites. Essa *crise estrutural* evidencia-se nos ataques cada vez mais frequentes aos direitos sociais e seu consequente retrocesso, atingindo diretamente a classe trabalhadora. (MÉSZÁROS, 2007).

Mészáros (2007) salienta que estamos diante de uma crise que não se apresenta mais cíclica, mas sim como estrutural. Crise que atinge toda humanidade subordinando e reduzindo o homem à mercadoria, assim como todas as dimensões da vida social.

Essas considerações tornam-se importantes para compreendermos o significado desta crise estrutural do capital e suas implicações na educação formal, que na busca incessante para manter a lógica expansionista e destrutiva o capital vem promovendo transformações de ordem social, política, econômica e educacional. Contudo, acreditamos que a “incontrolabilidade” do capital, não permite mais que ele seja contido dentro das estratégias de reforma de seu sistema social. (MÉSZÁROS, 2007).

Nesse sentido, na segunda seção deste estudo destacamos o papel dos organismos internacionais financeiros que na perspectiva neoliberal vem prescrevendo aos países periféricos reformas estruturais em todas as áreas, principalmente no âmbito da educação. Essas reformas, a nosso ver, configuram-se como estratégias para atender às necessidades de

produção e reprodução do capital com o objetivo de garantir e recuperar a grande rentabilidade das taxas de lucro do passado.

O ideário neoliberal tem provocado na educação brasileira reformas que representam a desvalorização do público em favor do privado. A iniciativa privada vem ocupando-se dessa área oferecendo, tal como uma mercadoria, principalmente no ensino superior, uma educação focada na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Nesse contexto, é a classe trabalhadora que sofre os reflexos desse processo imperativo da ordem capitalista.

Podemos afirmar, pode-se dizer, ainda, que educação institucionalizada transmite e reproduz os mecanismos de dominação impostos pelo capitalismo. Entretanto, entendemos que não cabe a ela realizar sozinha a transformação social emancipadora radical.

Por outro lado, essa requerida e desejada mudança social, é inconcebível sem a contribuição da educação, compreendida em sua amplitude no desenvolvimento da consciência nos indivíduos, para que entendam sua importância enquanto indivíduos sociais, no confronto aos desafios postos pela sociabilidade burguesa, e assim vislumbrarem a superação dessa ordem social. (MÉSZÁROS, 2010).

Ressalvamos que:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. (MARX; ENGELS, 2007, p. 86).

Nessa perspectiva, compreendemos a sociedade não de forma cristalizada, imutável, mas sim como produto histórico do desenvolvimento social, que se transforma de acordo com suas necessidades e interesses antagônicos a ordem social.

Assim, diante dos pressupostos teóricos aludidos com maior densidade ao longo desta pesquisa e através da análise do conjunto da produção teórica do Serviço Social na área da educação elencados em nosso estudo, consideramos que pensar a educação formal hoje, implica em transcender nossa análise para além dos aspectos pedagógicos de ensino-aprendizagem e aluno-professor-escola. Aspectos esses que, engendrados na lógica da sociabilidade burguesa, são perpassados por infinitas questões que influenciam sua efetivação enquanto política social.

A partir da análise dos artigos apresentados no XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (XIII CBAS-2010) e no XII Encontro de Pesquisadores de Serviço Social

(XII ENPESS-2010) evidenciaram-se diferentes abordagens sobre o Serviço Social na educação, abordagens que podem contribuir para os avanços teóricos que alimentam a intervenção profissional comprometida com a ampliação dos direitos sociais da classe trabalhadora.

A educação brasileira embora seja declarada direito de todos e obrigação do Estado expressa também os reflexos do mundo do trabalho e padece com as influências da lógica capitalista, que subordina as necessidades humanas aos interesses do mercado - privatização do público e a fragmentação da política social.

Em nossa pesquisa, procuramos indicar como se apresenta a discussão sobre o Serviço Social e a educação na produção teórica dos assistentes sociais. Nesse sentido, é relevante considerar, a partir da análise dos artigos apresentados no primeiro eixo temático - *neoliberalismo e educação no Brasil* – que as discussões sobre educação perpassaram em sua maioria, pela contradição perversa e desumana da sociabilidade do capital.

Desse modo, os estudos evidenciaram que a educação sob a lógica do capital transforma-se em instrumento de reprodução e manutenção da ordem social vigente. Os ajustes neoliberais propostos pelas instituições internacionais aos países periféricos consideram a educação institucionalizada como espaço privilegiado no processo de conformação da cultura burguesa.

Assim, com a proposta de amenizar a desigualdade social, a ofensiva neoliberal vem recomendando reformas para as políticas educacionais. Porém, essas visam unicamente à expansão do sistema do capital, e conseqüentemente aprofunda ainda mais a desigualdade social intrínseca à ordem capitalista, que transforma tudo em mercadoria.

As produções teóricas desse eixo também evidenciaram que a política de educação brasileira acompanha o desmonte das demais políticas sociais com precarização, focalização, fragmentação e privatização dos direitos sociais.

As elaborações teóricas concentradas nesse primeiro eixo temático, ressaltam que as fortes influências na constituição de estratégias reformistas para educação revelam-se insuficientes diante da complexidade que envolve a educação e sua relação com as demais dimensões da vida social, no diz respeito ao processo de mudança social por meio da perspectiva da experiência histórica concreta.

No âmbito da educação, o Serviço Social deve compreender com clareza as particularidades da política educacional brasileira e as especificidades históricas dessa no país em relação aos reflexos destrutivos da ordem social do capital.

Para tanto, as políticas sociais devem ser pensadas para além de respostas setorializadas e fragmentadas de enfrentamento às expressões multifacetadas da questão social, determinada pela relação de exploração do capital sobre o trabalho, lógica intrínseca a ordem social capitalista. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

No contexto brasileiro, as políticas sociais, dentre essas a política educacional, não vem respondendo ao desafio de superar a desigualdade social com a democratização do fundo público. Portanto, a política social deve ser engendrada por um projeto de sociedade que contraponha a lógica neoliberal, pela qual as políticas sociais brasileiras estão balizadas.

A política social pode constitui-se como importantíssimo mecanismo para socialização da riqueza de forma radicalizada quando pensada para além da setorialidade e executividade. No entanto, torna-se necessário trazer ao debate, por meio da perspectiva histórica, os elementos de resistência e ruptura radical na intenção de que o conceito e a prática da política social os incorporem. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

Nessa perspectiva, a análise dos artigos elencados no eixo temático - *a inserção dos assistentes sociais no campo educacional* - revelaram que grande parte dos profissionais aborda em suas reflexões a necessidade de se compreender a educação em seu sentido mais amplo, não restrita à escola.

Os estudos evidenciaram a necessidade de se compreender a educação como política social compromissada com a garantia dos direitos sociais tornando-se necessário considerar a subordinação econômica, a funcionalidade que ela assume sob a lógica do capital enquanto instrumento que contribui com o crescimento econômico do país.

Ressaltaram-se também que política educacional brasileira vem nas últimas décadas, respondendo aos interesses do capital por meio de reformas que se destinam principalmente à expansão quantitativa de ensino.

A educação ganha destaque no cenário mundial, pela qual os organismos internacionais passam a preconizá-la como prioridade nos acordos realizados com os países periféricos.

Encontramos consenso entre os autores, ao demarcarem a educação enquanto complexo e essencial processo da vida social, mas que na sociabilidade capitalista, configura-se como um desdobramento indispensável na transferência de conhecimentos e ideias que operacionalizam os interesses do mercado.

A escola enquanto instituição de educação formal evidencia-se nos estudos analisados como espaço de garantia dos direitos sociais, de efetivação da cidadania e da

democracia. A educação institucionalizada foi analisada pelos autores na premissa do direito, assumindo o papel de promotora ao acesso à cidadania.

Contudo, apenas dois trabalhos problematizaram a relação entre educação e trabalho, que a nosso ver, é indissolúvel diante do sentido que essas categorias assumem nesta sociabilidade imperada pela lógica capitalista, que subordina todas as forças sociais existentes à sua ordem.

A escola configurou-se, nos artigos analisados, num importantíssimo e desafiador campo de atuação para o Serviço Social na “mediação” das políticas sociais e na garantia da cidadania. Consideram os autores, que o assistente social dispõe de capacidade para atuar no contexto educacional na proposição de projetos que envolvam a participação dos educadores, educandos, família e sociedade, estabelecendo possibilidades que contribuam para ampliar e efetivar a escola enquanto espaço democrático.

Entretanto, não compete apenas ao Serviço Social promover a transformação desejada no âmbito educacional. O assistente social, inserido no campo educacional, deve promover ações interdisciplinares e intersetoriais na construção de estratégias políticas que aglutinem forças para efetivar a educação de forma integral, na perspectiva da emancipação humana.

A importância do desenvolvimento de ações coletivas para o enfrentamento das situações sociais emergidas do espaço educacional, não deve se configurar apenas como garantia de acesso e/ou permanência dos educandos na escola, restringindo as articulações apenas ao acompanhamento de programas e projetos sociais.

Fundamental torna-se, na atuação profissional do Serviço Social no campo educacional, promover a intersetorialidade entre políticas sociais. Portanto, destacamos a importância de se ampliar o debate sobre o Serviço Social na educação, para pensar no âmbito da política de educação, as possibilidades e os limites de atuação neste espaço sócio-ocupacional, uma vez que a garantia dos direitos e a defesa da cidadania se mostram incapazes de superar a desigualdade social.

A complexidade que envolve a vida social, particularizada no campo educacional, exige dos profissionais de Serviço Social uma reflexão crítica para não incidir no discurso de justificar sua inserção apenas pela necessidade de garantir novos espaços de trabalho. Essa restrita perspectiva deve ser superada nas análises teóricas, para alimentar e contribuir na efetivação dos pressupostos teórico-interventivo e ético-político na prática profissional.

Por essa razão, ressalta-se que discutir o Serviço Social diante das transformações sociais contemporâneas e suas implicações, demanda a esses profissionais, compreender a

realidade em sua prática diária submersa aos reflexos da lógica do mercado. É nesse contexto de contradições, expressadas pela expansão capitalista, que o profissional de Serviço Social engendrado na produção e reprodução da vida social, é desafiado a pensar em ações interventivas nesse âmbito.

Nesse sentido, os estudos revelaram a necessidade de problematizar a “questão social” e suas expressões nos espaços de educação formal. As refrações da “questão social” refletidas no cotidiano escolar se evidenciam, nas análises dos autores, no baixo rendimento escolar, indisciplina, evasão escolar, dificuldade econômica, “desagregação familiar”, envolvimento com drogas, gravidez precoce, dentre outras questões latentes no cotidiano escolar.

É nesse contexto de agravamento da “questão social” que a inserção do Serviço Social na educação é justificada pelos autores. Exigindo e desafiando esses profissionais a compreenderem a realidade e elaborarem alternativas distantes da visão focalizada e reducionista.

Os estudos apontam que, por sua formação generalista, o assistente social está capacitado para atuar no espaço escolar, contribuindo para a efetivação do processo educativo dos educandos, envolvendo as relações familiares e comunitárias visando à proteção e garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Diferentes formas de inserção do Serviço Social no campo educacional destacam-se nos estudos. Porém, esse profissional deve ter em vista a perspectiva da totalidade, para compreender as particularidades do contexto social e histórico onde se insere, que lhe possibilite projetar e estabelecer ações estratégicas que evidenciem interesses coletivos da classe trabalhadora.

As possibilidades de intervenção profissional que se apresentam ao Serviço Social no campo educacional são justificadas nos estudos analisados, pela competência e habilidade técnica que esse profissional possui para decifrar as diversas manifestações da “questão social” no ambiente escolar.

A educação formal adquire um papel fundamental para a classe trabalhadora na socialização do saber historicamente acumulado e na produção de novos saberes que contribuam no processo de conscientização desses indivíduos para construção de uma sociabilidade plenamente emancipada.

Acreditamos que os espaços sócio-ocupacionais da educação configuram-se como espaços importantes e estratégicos de intervenção profissional para o Serviço Social, para tencionar os interesses em disputa na educação em favor da classe trabalhadora.

Entretanto, é necessário promover discussões mais profundas que problematizem as funções atribuídas historicamente à educação institucionalizada, tendo como horizonte o processo de transformação social.

Nesse sentido, o conjunto das produções teóricas analisadas nesta pesquisa, a nosso ver, apresentam contribuições valiosas e inquietadoras em relação à inserção do Serviço Social no campo educacional. Entendemos que o Serviço Social no âmbito educacional, deve promover uma intervenção efetiva e continuada no processo de transformação social, articulando os indivíduos sociais e promovendo meios para a reflexão crítica desses a respeito das forças sociais que os envolvem.

O assistente social, inserido na divisão social do trabalho, depara-se cotidianamente com as implicações imperativas da ordem social vigente, produzidas pela relação conflituosa entre capital *versus* trabalho, manifestadas pela “questão social” e suas expressões multifacetadas.

Nesse contexto, a educação apresenta-se como temática importante para a aproximação e compreensão da realidade social. Retomando o estudo realizado por Carvalho, Silva e Silva (2005), no âmbito das produções bibliográficas dos Programas de Pós-Graduação da Área do Serviço Social, esse tema representa: a) 4,50% das produções teóricas publicadas em livros e coletâneas; b) 2,16% das produções teóricas publicadas em capítulos de livros; c) 2,76% dos artigos publicados em periódicos e; d) 5,29% dos trabalhos publicados em anais.

No conjunto da produção bibliográfica pesquisada pelas autoras, o eixo temático “educação” representa 3,93%. Esses dados expressam a relevância de problematizarmos ainda mais a discussão sobre esse tema. Por outro lado, evidenciam a necessidade de construirmos uma Revista dos Programas de Pós-Graduação em nível nacional que fortaleça a divulgação das produções teóricas do Serviço Social.

A educação exige discussões mais densas da categoria profissional do Serviço Social, não apenas por uma perspectiva teórica e política, mas, sobretudo pela realidade concreta que o cotidiano profissional dos assistentes sociais apresenta nas relações sociais emergentes e na reafirmação do espaço sócio-ocupacional por meio das políticas, programas e os projetos sociais, orquestrados pelo domínio do capital que orienta as formas de exploração da classe trabalhadora.

Acreditamos, portanto, no potencial transformador e revolucionário que a educação concentra quando compreendida enquanto uma das dimensões do ser social. Contudo, esse



debate no interior da categoria profissional do Serviço Social, necessita ser radicalmente ampliado e crítico, problematizado concomitantemente com o mundo do trabalho.

O assistente social inserido nos espaços sócio-ocupacionais de educação deve contribuir para o desenvolvimento de atividades que mobilize os sujeitos a participarem dos movimentos sociais articulados com a transformação social. Pois as ideias promovem a transformação importante em nossas mentes, porém, a realidade, só se transforma quando essas ideias se constituem em força material através da ação prática. (MARX, 2007).

Nessa direção, não pretendemos esgotar as discussões sobre educação e a inserção do Serviço Social na educação, mas sim fomentar novos questionamentos para futuras pesquisas.

Assim, o assistente social comprometido com a promoção do desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos que vise a “contracultura”, deve compreender a educação enquanto dimensão da vida social. Portanto, torna-se imprescindível ponderar e problematizar a dependência e os desdobramentos resultantes da relação entre educação e o mundo do trabalho, para então vislumbrarmos possibilidades de transformação social radical tendo como pressuposto a emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Teixeira de. O Serviço Social na educação. In: **Revista Inscrita**, Rio de Janeiro, ano III, nº VI, 19-24, jul. 2000.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: **Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais**, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <[http://www.peepss.org/documentos/ney\\_pub3.pdf](http://www.peepss.org/documentos/ney_pub3.pdf)>. Acessado em: 29 abr. 2011.

ARAÚJO, Adelina A. M. de. A globalização e seus impactos na educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 13, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social 8ª Região CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), jul/ago. 2010. 1 CD-ROM.

BEHRING, Eliane Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 set. 2010.

BRESSAN, Carla Rosane; VIRGILINO, Suelen. A Intervenção Profissional do Serviço Social no contexto educacional: ações sócio-educativas no contraturno escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 13, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social 8ª Região CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), jul/ago. 2010. 1 CD-ROM.

BRITO, Lady Mara Lima de. Participação cidadina e controle social na educação básica brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. 12, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABPSS), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Serviço Social (UERJ), dez., 2010. 1 CD – ROM.

BUENO, Marina Fernandes. O Serviço Social na democratização do espaço escolar: a experiência da rede de proteção ao educando. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 13, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social 8ª Região CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), jul/ago. 2010. 1 CD-ROM.

CARVALHO, Denise Bomtempo Briche de; SILVA e SILVA, Maria Ozanira da. (Orgs.). **Serviço Social, Pós-Graduação e Produção do Conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO DOS SANTOS, Francine Helfreich. Educação e Escola Pública: notas para pensar a intervenção profissional do assistente social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 13, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social 8ª Região CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), jul/ago. 2010. 1 CD-ROM.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLASCO do Brasil, 2009.

EATON, John. **Manual de Economia Política**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

FILHO, Domingos Leite Lima. Reformas Educacionais e Redefinição da Formação do Sujeito. In: SOUZA, Santos; ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. 1. ed. Maringá: Praxis, 2010. p. 211-236.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GODOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GOMES, Tathiana Meyre da Silva. Educação, Trabalho e Serviço Social na cena contemporânea. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 13, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social 8ª Região CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), jul/ago. 2010. 1 CD-ROM.

GOMES, Vanessa Campos; PENNA, Camélia Vaz. Escola como espaço sócio-ocupacional do assistente social. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. 12, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABPSS), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Serviço Social (UERJ), dez., 2010. 1 CD – ROM.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. A questão social no capitalismo. In: **Revista Temporalis**. 3. ed. Ano 2, n. 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Gráfica Odisséia, 2001, p. 09-32.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOÃO, Rafael. **Grupo Além do Mito**. Disponível em:

<<http://grupoalemdomito.blogspot.com/search?updated-min=2011-01-01T00%3A00%3A00-03%3A00&updated-max=2012-01-01T00%3A00%3A00-03%3A00&max-results=1>>.

Acessado em: 29 mai. 2011.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LARA, Ricardo. **A Produção do Conhecimento em Serviço Social: o mundo do trabalho em debate**. 2008. 281 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e Serviço Social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica. In: **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p.73-82, 03 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1142/3915>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Elementos da Decadência Ideológica**. 2011. Trabalho inédito.

LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública**: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LOUREIRO, Bráulio Roberto C. O Contexto Neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. In: **Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**: Espaço de interlocução em ciências humanas, Minas Gerais, v. VI. n. 11, p.14-22, abr. 2010. Publicação Semestral. Disponível em: <[http://www.verinotio.org/Verinotio\\_revistas/n11/artigos/art2\\_braulio.pdf](http://www.verinotio.org/Verinotio_revistas/n11/artigos/art2_braulio.pdf)>. Acessado em: 2 mar. 2011.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**: o trabalho. (mimeo, s.d.) (Tradução de Ivo Tonet)

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social**: identidade e alienação. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Eliane Bolorino Canteiro. Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. 12, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABPSS), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Serviço Social (UERJ), dez., 2010. 1 CD – ROM.

\_\_\_\_\_. **Educação e Serviço Social**: elo para a construção da cidadania. 2007. 267 f. Tese (Doutorado) - PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp027773.pdf>>. Acessado em: 8 mai. 2011.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. 19. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Livro 1, v. 1-2.

\_\_\_\_\_. **Para a Questão Judaica**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **O manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARX; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENEZES SANTOS, Daniela Simões. Serviço Social na educação enquanto política pública. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 13, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social 8ª Região CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), jul/ago. 2010. 1 CD-ROM.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital** – Rumo a uma teoria da transição. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Cristiane Ataíde; CORDEIRO, Cristina X. Privatização e Precarização do Ensino Superior: particularidades do curso de Serviço Social no Vale do Mucuri. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. 12, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABPSS), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Serviço Social (UERJ), dez., 2010. 1 CD – ROM.

NETTO, José Paula. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. In: **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino Pesquisa em Serviço Social, ano 2, n. 3. Brasília, ABEPSS, Grafine, 2001.

\_\_\_\_\_; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 87-125.

NOMA, Amélia Kimiko; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Trabalho, Educação e Sociabilidade na Transição do Século XX: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, Santos; ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. 1. ed. Maringá: Praxis, 2010. p. 193-210.

**O GRANDE DITADOR**. Produção, direção e roteiro de Charlie Chaplin. Intérpretes: Charlie Chaplin, Henry Daniell, Jack Oakie, Reginald Gardiner. EUA: Vitória Filmes, 1939. 1 DVD (83 min), pt/br. Legendado. Port.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica as senso comum em educação**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970 In: **Revista Virtual Textos e Contextos**, nº 5, p.1-21, nov. 2006. Disponível em:  
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1023/803>>. Acesso em: 2 de mar. 2011.

PIANA, Maria Cristina. Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. In: **Serviço Social e Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, nov. de 2009. Disponível em:<<http://seer.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/viewFile/136/187>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

ROSA, Lara T. Rodrigues; PORTUGAL, Nilton dos Santos; PACHECO, Maria A. Sousa. O Serviço Social na educação: um estudo de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. 12, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABPSS), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Serviço Social (UERJ), dez., 2010. 1 CD – ROM.

SANTANA, Necilda de Moura. O Serviço Social na Educação. In: **Revista Em Foco**. Rio de Janeiro, nº 3, 23-26, Nov. 2008.

SANTOS, et al. A Experiência do Serviço Social no âmbito da educação e da mobilização social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 13, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social 8ª Região CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), jul/ago. 2010. 1 CD-ROM.

SANTOS, Janary José dos. Educação à Distância e Serviço Social: questões para compreensão do debate. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 13, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social 8ª Região CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), jul/ago. 2010. 1 CD-ROM.

SILVA, et al. Educação Inclusiva e Serviço Social: um caminho possível. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 13, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social 8ª Região CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), jul/ago. 2010. 1 CD-ROM.

SILVA, Marcela Mary José da. Educar para vencer ou educar para vencidos? a mão visível do banco mundial na educação da Bahia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 13, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social 8ª Região CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), jul/ago. 2010. 1 CD-ROM.

SIMÕES, Carlos. **Curso de Direito do Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Íris de Lima Souza. Serviço Social e Educação: uma questão em debate. In: **Interface**, Natal, v. 2, n. 1, p. 27-41, jan/jun 2005. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/interface/2-1/artigo/2%20Servi%20Social%20Educa%20E3o.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

SOUZA, Franciele S. de; CALASANS, Marilene L. de. Atuação do Assistente Social na educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 13, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social 8ª Região CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), jul/ago. 2010. 1 CD-ROM.



SOUZA, Paulo Rogério de; FERREIRA, Magda Maria de Marchi; BARROS, Marta Silene Ferreira. História da criação da escola pública como instrumento da Formação da educação burguesa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná: PUCPR, 2009. p. 487-498. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475\\_1142.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1142.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2011.

SPOSATI, Aldaíza. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. In: **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp. P. 15-25. 03 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1025/3909>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

TORRES, Eli Narciso da Silva. Educação: a natureza do capital que transforma tudo em mercadoria. In: **Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**: Espaço de interlocução em ciências humanas, Minas Gerais, v. VI. n. 11, p.45-52, abr. 2010. Publicação Semestral. Disponível em: <[http://www.verinotio.org/Verinotio\\_revistas/n11/artigos/art4\\_eli.pdf](http://www.verinotio.org/Verinotio_revistas/n11/artigos/art4_eli.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2011.

VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Luciane de Cássia Policarpo. **Educação versus Punição**: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente. Blumenau: Nova Letra, 2008.